

مركز دراسات الوحدة العربية



جامعة الكويت

الديمقراطية و التربية في الوطن العربي

أعمال المؤتمر العلمي الثالث لقسم أصول التربية في كلية التربية - جامعة الكويت

خالد عبد العزيز الشريدة
عبدالله هدية
محمد عبدالمحسن المقاطع
برهان غليون
محمود قمبر
أحمد محمد النكلاوي
محمد غانم الرميحي
عبد المحسن حمادة

محمد وجيه الصاوي
عبدالله محمد الشيخ
إلهام عبد الحميد فرج
علي أسعد وطفة
سعد الشريع
فاطمة عباس نذر
موضي عبدالعزيز الحمود

كمال ابراهيم مرسي
جواد محمد الحمد
أحمد باقر
مجدي حماد
عبد الرازق عبد الفتاح
أسامة عيسى الشاهين
معصومة المبارك
موزة غباش

الديمقراطية و التربية
في الوطن العربي



مركز دراسات الوحدة العربية



جامعة الكويت

الديمقراطية و التربية في الوطن العربي

أعمال المؤتمر العلمي الثالث لقسم أصول التربية في كلية التربية - جامعة الكويت

خالد عبد العزيز الشريدة
عبد الله حمدية
محمد عبد المحسن المقاطع
برهان غليون
محمود قمبر
أحمد محمد النحكاوي
محمد غانم الرميحي
عبد المحسن حمادة
محمد وجيه الصاوي
عبد الله محمد الشيخ
إلهام عبد الحميد فرج
علي أسعد وطفة
سعد الشريع
فاطمة عباس نذر
موضي عبد العزيز الحمود
كمال إبراهيم مرسي
جواد محمد الصمد
أحمد باقر
مجدي حماد
عبد الرزاق عبد الفتاح
أسامة عيسى الشاهين
معصومة المبارك
موزة غباش

الفهرسة أثناء النشر ـ إعداد مركز دراسات الوحدة العربية

الديمقراطية والتربية في الوطن العربي: أعمال المؤتمر العلمي الثالث لقسم
أصول التربية في كلية التربية ـ جامعة الكويت/ خالد عبد العزيز
الشريدة. . . [وآخ.].
٥٨٤ ص.
يشتمل على فهرس.
١. الديمقراطية ـ البلدان العربية. ٢. التربية ـ البلدان العربية.
أ. الشريدة، خالد عبد العزيز. ب. المؤتمر العلمي حول الديمقراطية
والتربية في الوطن العربي (٣: ١٩٩٩: الكويت).
321.8

«الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة
عن اتجاهات يتبناها مركز دراسات الوحدة العربية»

مركز دراسات الوحدة العربية

بناية «سادات تاور» شارع ليون ص.ب: ٦٠٠١ ـ ١١٣
الحمراء ـ بيروت ٢٠٩٠ ١١٠٣ ـ لبنان
تلفون: ٨٦٩١٦٤ ـ ٨٠١٥٨٢ ـ ٨٠١٥٨٧
برقياً: «مرعربي» ـ بيروت
فاكس: ٨٦٥٥٤٨ (٩٦١١)
e-mail: info@caus.org.lb
Web Site: http://www.caus.org.lb

الطبعة الأولى
بيروت، آذار/ مارس ٢٠٠١

المحتويات

القسم الأول
الأبحاث

القسم الثاني
الندوات

قائمة الجداول

مقدمة

يتضمن هذا الكتاب الأعمال الكاملة للمؤتمر العلمي الثالث لقسم أصول التربية بكلية التربية ـ جامعة الكويت، الذي عقد تحت عنوان: «الديمقراطية والتربية في الكويت والوطن العربي»، في الفترة من ٢٧ إلى ٢٩ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٩، في الكويت.

وحيث نظمت على جنبات هذا المؤتمر ندوات عدة تناولت عدداً من القضايا العامة المتصلة بموضوع المؤتمر، فقد جرى تقسيم هذا الكتاب إلى قسمين: قسم **أول** يتناول جلسات مناقشة الأبحاث حول الموضوع المتخصص: «الديمقراطية والتربية»، والقسم **الثاني** يتناول الأوراق التي قدمت في ثلاث ندوات حول الإطار العام للموضوع.

وقد اشتمل القسم الأول ـ «الأبحاث»، على اثني عشر فصلاً هي عدد الأبحاث المقدمة للمؤتمر، ويمكن تقسيمها إلى أربع مجموعات:

تضم المجموعة **الأولى** منها الفصول الثلاثة الأولى التي تدور حول مفاهيم الديمقراطية أو مضامينها: «رؤية نقدية لإشكالية الشورى والديمقراطية» للدكتور خالد ابن عبد العزيز الشريدة، و«الليبرالية السياسية والاقتصادية في الوطن العربي في ظل العولمة» للدكتور عبد الله هدية، و«مسيرة الديمقراطية في الكويت: الإيجابيات والسلبيات والمعوقات» للدكتور محمد المقاطع.

وتضم المجموعة **الثانية** منها الفصول الثلاثة التالية من الرابع إلى السادس، وهي تتناول جوانب محددة لأزمة الديمقراطية والتربية في الوطن العربي: «أزمة الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي» للدكتور برهان غليون، و«الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية» للدكتور محمود قمبر، و«أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي» للدكتور أحمد محمد النكلاوي.

وقد عقب على هذه المجموعة الثانية الدكتور محمد غانم الرميحي.

كما تضم المجموعة **الثالثة** منها الفصول من السابع إلى العاشر التي تركز على بعض الجوانب التطبيقية للديمقراطية والتربية في الكويت: «إسهام النظام التعليمي في إصلاح المسيرة الديمقراطية في دولة الكويت» للدكتور عبد المحسن حمادة والدكتور محمد وجيه الصاوي، و«الديمقراطية والمعلم» للدكتور عبد الله محمد الشيخ، و«برنامج تجريبي مقترح لتنمية السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي للمعلم العربي» للدكتورة إلهام عبد الحميد فرج، و«الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت» للدكتور علي أسعد وطفة والدكتور سعد الشريع.

أما المجموعة الرابعة فتضم الفصلين الحادي عشر والثاني عشر، وكلاهما يدور حول الديمقراطية في العائلة والمجتمع: «التنشئة الاجتماعية الديمقراطية كما يدركها الوالدان والأبناء في الأسرة الكويتية» للدكتورة فاطمة عباس نذر، و«المرأة في مجتمع ديمقراطي: حالة الكويت» للدكتورة موضي عبد العزيز الحمود.

وقد عقب على هذه المجموعة **الرابعة** الدكتور كمال ابراهيم مرسي.

أما بالنسبة للقسم الثاني ـ «الندوات»؛ فقد تميزت أعمال المؤتمر العلمي الثالث لقسم أصول التربية بتنظيم ثلاث ندوات، عمدت إلى مناقشة جوانب معينة ترتبط بالإطار العام لموضوع الديمقراطية والتربية.

تناولت الندوة الأولى محور: «الديمقراطية في الكويت والوطن العربي»، حيث قدمت فيها مداخلات كل من الدكتور جواد محمد الحمد، والدكتور أحمد باقر، والدكتور مجدي حماد.

والندوة الثانية كان محورها: «الديمقراطية والتربية»، قدمت فيها مداخلات كل من الدكتور عبد الرازق عبد الفتاح ابراهيم، والأستاذ أسامة عيسى الشاهين.

أما الندوة الثالثة فقد تمحورت حول: «أدوار المرأة في مجتمع ديمقراطي»، قدمت فيها مداخلات كل من الدكتورة معصومة المبارك، والدكتورة موزة غباش.

مركز دراسات الوحدة العربية

كلمـــة الافتتـــاح الأولـــى

يوسف حمد الإبراهيم(*)

حضرات الاخوة والأخوات

أحييكم وأرحب بكم وبالاخوة الضيوف المشاركين في المؤتمر، وأرجو لهم إقامة طيبة بيننا في وطنهم الثاني الكويت.

وأود أن أعبر عن تقديري لما تبذله الجامعة وكلية التربية، من نشاط تستهدف به إثارة الانتباه، ودفع الجهود إلى تناول مختلف القضايا في مختلف المجالات، تناولاً يضعها تحت نظر العلماء، ويسلط عليها الأضواء بالحوار المكثف الذي يكشف جوانبها، ويحدد أبعادها، بما يتيح لنا أن نجني من ثمرات الحوار أكثرها نفعاً، وأقربها وصولاً بنا إلى أهدافنا.

وإن موضوع المؤتمر الثالث الذي يجمعنا عليه اليوم قسم أصول التربية هو موضوع الساعة، وسيظل موضوع كل ساعة، ما دمنا على الطريق إلى تحقيق الديمقراطية في أمثل تطبيقاتها وأصح مظاهرها، وما دام علماء التربية يستشعرون أن التربية ومعاهد العلم هي المهد الذي يبدأ فيه إرضاع لبان الديمقراطية لكل ناشئ، وتعميق إيمانه في مختلف مراحل تعليمه بحاجته إلى السلوك الديمقراطي، في كل ممارساته وتعامله مع المجتمع الذي يحيط به، بدءاً بأفراد الأسرة، ومروراً بمجتمع المدرسة ومعاهد العلم وكليات الجامعة، وانتهاءً بالوطن على امتداد رقعته، وبالمواطنين على اختلاف طبقاتهم، وفي جميع المواقف، آخذاً فيها أو معطياً، مقنعاً فيها غيره، أو مستهدَفاً للإقناع من سواه.

إن الديمقراطية حلم جميل، يؤمِّل الإنسان أن يستظل به لينعم بالأمن والرخاء،

(*) وزير التربية والتعليم العالي ـ الكويت.

والحرية التي تطلق لديه طاقات الإبداع والابتكار، وقد حققت مجتمعات كثيرة قدراً من الديمقراطية في حياتها جعلها في نظر غيرها مجتمعات متقدمة، لكن النظر إلى هذه المجتمعات اتجه فيه البعض إلى المظهر السياسي وحده، وتصور أنه بالأخذ بالمنهج الديمقراطي في السياسة يكون قد جنى ثمارها، وذلك نظر خاطئ لأن الواقع المشاهد في كثير من هذه المجتمعات، ظهرت فيه التناقضات بين الأقوال والأفعال، لأن المفاخرين بالديمقراطية والمتشدقين بها لم يمارسوا الديمقراطية السياسية عن إيمان بالديمقراطية كمبدأ، استقر في وجدانهم أنه سلوك مطلوب في كل مظاهر الحياة، وإنما مارسوها في قشورها، وفي جانب واحد من الجوانب، بينما المجتمع من حولهم يشكو الحدة في العداء بين الآراء، وهضم حق الإنسان في كثير من ضرورات الحرية، وشيوع الأثرة لدى الناس، وعدم تعاونهم على الخير والبر، كل ذلك وهم غافلون عن أن عليهم أن يربطوا بين الديمقراطية وعقول الناشئة وأنفسهم، حتى يشبوا عليها، ويحرصوا على الاستمساك بها ولو أدت إلى حرمانهم مما قد يستأثرون به من ميزات.

إن مجتمعاتنا العربية في حاجة ماسة إلى الديمقراطية بمعناها الأشمل، وحقيقتها التي تظهر في كل موقف من مواقف الحياة، تعبيراً عن الرأي في صوت متزن، مدعوم بالحجة الواضحة، وتقبلاً لآراء الآخرين في احترام لأشخاصهم، وتقدير لجهودهم، والاستعانة على رفضها إن لم تتقبلها عقولنا بالحوار الذي يعمق الاحترام، ولا يؤدي إلى الشقاق والتنابذ.

إن من المظاهر الديمقراطية ألا نحوز ما ليس لنا، وأن نقدم للجميع ما يفرضه علينا الولاء والوطنية والتكافل من التضحيات اللازمة قبل أن تفرض علينا.. فهل كل ذلك موفور في مجتمعنا العربي؟ وهل المؤسسة التعليمية تقدم التطبيق المثالي للديمقراطية؟ ما نوع العلاقة بين التلميذ ومعلمه؟ وبين المؤسسة التعليمية وأولياء الأمور؟ وهل تقع عين التلميذ على مشاهد من الممارسة الديمقراطية في المدرسة تعمق لديه الإيمان بها؟

هذه تساؤلات تلقي على كواهل رجال التربية عبء الإصلاح الذي ننشده في مفهوم الديمقراطية، وعماد هذا الإصلاح إقامة الجسور التي تبني التلاحم بين الديمقراطية والتربية، وتجعل من التربية مائدة يجد عليها الناشئ ما يلزم ليكون بناؤه سوياً، من التسامح، وتقبل الرأي الآخر، واحترام رأي الأغلبية، من دون هضم لحقوق الأقلية، وتفعيل الديمقراطية في جميع مناحي الحياة، وما يقوم فيها من علاقات أسرية أو اجتماعية أو علاقات العمل في مختلف المواقع.

حضرات الإخوة

إنني أثق في أن مؤتمركم هذا سوف يبعث الحركة والحياة في قضية الساعة، وسوف يثري حواركم ومشاركاتكم وما سوف تنتهون إليه قضيةَ الديمقراطية والتربية في الوطن العربي بما يربط بينهما ويسير بنا إلى ما نرجوه..

وفي الختام أكرر الترحيب بكم، وأشكركم وأرجو لكم التوفيق والسداد.

كلمة الافتتاح الثانية

جاسم يوسف الكندري(*)

معالي وزير التربية والتعليم العالي، راعي المؤتمر

أيها الحفل الكريم

نلتقي اليوم في عيد من الأعياد العلمية التي تضطلع بها كلية التربية ـ جامعة الكويت، تأكيداً لدورها الريادي، وإثراء لحياتنا الفكرية، وتعزيزاً لمسيرة العلم والتعليم في الكويت والوطن العربي.

لقد عودنا قسم أصول التربية في اختياره لموضوعات مؤتمراته العلمية أن يجسد المضمون العلمي والتربوي لمفهوم «أصول التربية»، بما فيه من تعدد وتنوع الرؤى تبعاً لتعدد وتنوع ميادين المعرفة. وها هو اليوم ـ جرياً على ذلك التميز ـ قد اختار قضية بالغة الأهمية والخطورة في حياتنا السياسية والاجتماعية والتعليمية، واختار لها نخبة متميزة من السياسيين والمفكرين والدارسين على اختلاف مناهلهم بما يحقق ذلك التكامل وتلك النظرة الشاملة التي نسعى إلى بلوغها.

الإخوة والأخوات الحضور . . .

إن موضوع هذا المؤتمر حافل بالقضايا التي تثير في نفس وعقل كل منا أفكاراً ورؤى، فضلاً عما تنطوي عليه من قناعات ومواقف. واسمحوا لي أن أطرح على حضراتكم بعضاً مما يعتمل في نفسي وعقلي:

أولاً: إذا كانت الديمقراطية ـ من زاوية تاريخية ـ اختراعاً يونانياً، إلا أنها قد تعدلت وتطورت وتغيرت عبر الأزمان والعصور إلى الحد الذي يمكن معه القول إنه لم يبق يونانياً منها سوى اللفظ. وعليه فإن الرؤية الموضوعية للديمقراطية تقتضي منا

(*) عميد كلية التربية ـ جامعة الكويت.

التعامل معها بحسبانها تجربة الإنسانية جميعها ومن ثم فهي ملك لنا جميعاً. وإذا كانت الحرية هي عين الديمقراطية وجوهرها حيث ليس ثمة ديمقراطية من دون حرية، فإن تاريخ العالم - كما يؤكد «هيغل» - ليس إلا تطوراً لوعي الإنسان لمفهوم الحرية.

ثانياً: لقد اجتازت الديمقراطية في مضمونها السياسي كشكل من أشكال الحكم اختبار الزمن وحُكْم التاريخ، لتبقى وتستمر، في الوقت الذي اندثر فيه العديد من الأشكال. ومع رحلة الزمن اكتسبت الديمقراطية هيبة وجلالاً وبريقاً وتوهجاً، لتصبح هي النموذج التصوري السياسي (البراديم) الذي تسعى كل المجتمعات إلى الانتساب إليه والالتصاق به. ومع تطور الفكر السياسي كان انبثاق الديمقراطية في مضمونها الاجتماعي بحسبانها نمط حياة المجتمع في كليته أو قل أسلوب ممارسة الحياة في جوانبها ومكوناتها ومؤسساتها كافة، إلى الحد الذي أصبح معه من الصعب الفصل بين الديمقراطية بمضمونها السياسي ومضمونها الاجتماعي، حيث هما وجهان لعملة واحدة. فالديمقراطية - وفقاً لهذا - لم تعد مجرد ممارسات وإجراءات وهياكل سياسية فحسب، وإنما هي - قبل ذلك وبعده - منظومة من القيم وأنماط التفكير والسلوك والاتجاهات والمشاعر والأحاسيس.

ثالثاً: مع هذا المفهوم الشامل للديمقراطية تصبح التربية هي «الباب والمفتاح» بحسبانها العملية المقصودة والمنظمة والهادفة التي تتولى إكساب الكائن الحي منظومة القيم وأنماط التفاعل والتفكير والسلوك التي تمكنه من إقامة حياة صحيحة سليمة. وهكذا فإن تحقيق وترسيخ وتدعيم الديمقراطية مرهون بما تقوم به مؤسسات التربية من أدوار تصب جميعها في تنمية قدرة الفرد على التفكير وعلى التعبير. على أن ما أود أن ألفت الانتباه إليه هو أنه إذا كانت الديمقراطية هدفاً تسعى التربية إلى تحقيقه، فإن الديمقراطية تعد شرطاً ضرورياً ولازماً لممارسة التربية، فالعملية التربوية لا تكون جديرة بهذا المسمى إلا إذا جرت وتمت في مناخ ديمقراطي تصبح فيه حرية التفكير وحرية التعبير وسيلة وإطاراً لتنظيم عمليات وإجراءات التربية. في عبارة واحدة يمكن القول: «الديمقراطية في التربية واجِبَة ابتداءً، ومُلْزِمَةٌ انتهاءً».

رابعاً: وتأسيساً على ما تقدم فإن التحدي الماثل أمام التربية هو تشكيل عقل جديد لعالم جديد، تصبح فيه حرية التفكير وحرية التعبير جُزءاً لا يتجزأ من مكونات الثقافة والتعليم. إن هذا التحدي يضعنا أمام حقيقة مُرَّةٍ، نرى أنه قد آن الأوان لنقف حيالها وقفة حاسمة، وأعني بذلك حقيقة واقعنا التعليمي في الوطن العربي. ولعلي في هذا السياق لا أجد أبلغ وأدقَّ وصفاً من ذلك الذي قدّمه المفكر التربوي البرازيلي الأشهر باولو فرايري حيث شخّصَ واقع العالم الثالث - الذي نحن منه - بحسبانه واقعاً تتسيده «ثقافة الصمت»، واقعاً أصبح فيه التعليم أداة لإعادة إنتاج «ثقافة

الصمت». ومن رَحِم «ثقافة الصمت» قدَّم فرايري نظريته التربوية المعروفة بتعليم المقهورين والتي تَعْمَد - في المقام الأول - إلى تحرير قدرات الإنسان وتفجير طاقاته الذهنية ليَخْرُج عن صمته ويُخرِج مكنون ذاته وفكره.

هذا هو التحدي الذي يتعين علينا أن نفكر فيه، وأن نسعى جاهدين إلى لحلحته وتحريكه وتغييره قبل فوات الأوان، واسمحوا لي أن أذكركم - في هذا المقام - بمقولة المؤرخ الأشهر أرنولد توينبي التي تظل هي الأصدق إنباءً من بين كل المقولات حيث يقول: «إن تاريخ المجتمعات هو تاريخ المنافسة بين التعليم والكارثة».

هذه دعوة للنظر والتفكر قبل فوات الأوان.

السادة والسيدات الحضور...

نلتقي اليوم لنتحاور في قضايا تتصل بهمومنا جميعاً وتتوافق مع اهتمامنا، ولعلي أسجل هنا ما لديّ من قناعة بأنه سيكون لكل منا تصوراته ورؤيته بحكم موقفه، وبحكم موقع وزاوية نظره، وبحكم منهجه في الاجتهادات... وهذه جميعاً من الأمور المحمود قليلها وكثيرها. كما أن الآمال والتوقعات والطموحات المعقودة على مؤتمركم هذا كبيرة، الأمر الذي يدفعني إلى أن أشرككم في ما أفكر فيه وأتمناه لهذا المؤتمر علّنا نستطيع بلوغ ما نصبو إليه ونطمح فيه، فاسمحوا لي أن أطرح عليكم بعضاً مما يجول بخاطري من مخاوف ومن تطلعات:

- لا نريد طرحاً **سلطوياً** يستلهم تصوراته ورؤاه وأفكاره من توجهات السلطة، أيّاً كانت دوافع ذلك حيث تستوي المسايرة أو المجاملة مع التملق أو الطمع أو الرهبة.

- لا نريد طرحاً **رومانسياً** يقفز على معطيات الواقع وظروفه وتحدياته، ليحلّق بنا في آفاق مثالية، نفيق منه لنجد أنفسنا نراوح مكاننا ولم نحرك ساكناً وكأنك «يا أبا زيد ما غزيت».

- لا نريد طرحاً **إسقاطياً** يهرب بنا من شجاعة المواجهة والمكاشفة في التعامل مع واقعنا العربي، إلى البحث عن مبررات وأعذار خارج ذواتنا نعزو إليها عجزنا وإخفاقنا.

- لا نريد طرحاً **نرجسياً** ينتصر لأفكاره ومعتقداته إلى حدّ يغلب عليه «اليقين المتزمت» وكأنه وحده الذي يمتلك الحق والحقيقة، من دون استماع أو اعتبار لأصوات وأفكار الآخرين. وقد يغالي البعض في نرجسيته إلى حدٍّ يصبح فيه كل من يخالفه الرأي على ضلال وخطأ.

ـ لا نريد طرحاً دراميّاً يعمد إلى المبالغة في التقدير وفي التعميم وفي التهويل، طرحاً لا يرى من الألوان إلا الأبيض أو الأسود، ليدخلنا في نفق مُظْلم حيث لا أمل ولا رجاء في مخرج أو ملاذ.

ـ نريد طرحاً موضوعياً، وحواراً نُثْبت فيه الديمقراطية عن طريق ممارسة الديمقراطية، حواراً تتمثل فيه مقولة الإمام الشافعي الشهيرة «إن رأيي صواب يحتمل الخطأ، ورأي غيري خطأ يحتمل الصواب»، حواراً يستند إلى قناعة بأن الاختلاف في الرأي لا يؤدي إلى فساد ذات البين أو فساد الطوية.

الإخوة والأخوات الحضور. . .

إن هذا المؤتمر لم يكن لينعقد في موعده، أو يخرج بهذه الصورة المشرفة لولا فضل الله ثم جهود القائمين عليه، فضلاً عن الدعم الذي لقيناه من جامعة الكويت، ومن مؤسسة محمد عبد المحسن الخرافي وأولاده والأمانة العامة للأوقاف، وبنك الكويت الوطني، والرعاية الكريمة التي حظي بها من معالي وزير التربية ووزير التعليم العالي د. يوسف حمد الإبراهيم، فاعترافاً بالفضل لأهله نتقدم للجميع بعظيم الشكر والتقدير على الجهد الذي بذلوه والدعم الذي يسَّروه، كما أشكر لكم جميعاً مشاركتكم الكريمة. والشكر واجب للأساتذة الأجلاء المشاركين في أعمال المؤتمر على تلبية دعوتنا متمنين لكم طيب المقام في بلدكم الثاني الكويت.

كلمة الافتتاح الثالثة

عبد المحسن حمادة(*)

صاحب المعالي وزير التربية والتعليم العالي، السادة أعضاء المؤتمر ضيوفنا الأعزاء - إخواني وأخواتي أعضاء هيئة التدريس.

إنه لمن دواعي الفخر والاعتزاز أن أقف اليوم أمامكم لأحييكم وأرحب بكم أصالة عن نفسي ونيابة عن زملائي أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وفي قسم أصول التربية، أرحب بكم في بداية هذا اللقاء الذي آمل أن يكون مثمراً بإذن الله.

في البداية يجب أن نتوجه بالشكر إلى دولة الكويت شعباً وحكومة وإلى إدارة الجامعة والمؤسسات الداعمة للمؤتمر لإتاحتهم لنا هذه الفرصة الثقافية القيمة التي يلتقي فيها مجموعة من المفكرين العرب ليتناولوا بالدراسة والبحث موضوعاً مهماً بالنسبة لمجتمعنا العربي.

إن موضوع المؤتمر وهو الديمقراطية في الكويت والوطن العربي ودور التربية في تنميتها من المواضيع المهمة. وذلك لأن الديمقراطية كما فهمتها البشرية وطورتها وبخاصة خلال القرنين الماضيين مهمة بالنسبة لأمن المجتمع وتقدمه ومهمة بالنسبة للإنسان وكرامته. فالإنسان في مجتمع غير ديمقراطي قد تلغى إنسانيته لأنه سيعيش في مجتمع قد يعتدى فيه على حقوقه وكرامته. والمجتمع الذي لا يحترم حقوق مواطنيه يستحيل عليه أن ينهض أو يتقدم لأن الإنسان المحروم من حقوقه لن يلعب دوراً مهماً في عملية النهضة، والإنسان هو مفتاح النهضة وحجر الزاوية في عجلة التنمية.

ولعل هذا يفسر بعض أسباب التخلف الذي تعيشه المجتمعات العربية بالرغم من أنها تملك الكثير من مقومات التقدم، وذلك لأن حرمان الإنسان من حقوقه أفقده

(*) رئيس المؤتمر ورئيس قسم أصول التربية، كلية التربية - جامعة الكويت.

الحماس والرغبة في أن يكون عنصراً فعالاً في عملية التقدم. فحتى متى يظل الإنسان العربي محروماً من حقوقه التي أعطاها له دينه وأكدتها القوانين الدولية؟

وإذا تساءلنا عن أسباب نشأة أزمة الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي، فإننا قد نجد من يرجع ذلك إلى الحكومات العربية فيتهمها بأنها تقف عقبة في وجه تطبيق الديمقراطية. بينما يرجع بعض آخر أسباب ذلك إلى الإنسان العربي فيدعي أنه لا يملك الوعي الذي يؤهله لممارسة الديمقراطية. وهناك من يرى أن الديمقراطية نظام مستورد لا يناسب مجتمعاتنا ويتعارض مع قيمنا وتقاليدنا.

وسواء صح هذا أو ذاك وبعيداً عن تأييد أي رأي من تلك الآراء يجب أن نعلم أن التجارب قد أثبتت أن الديمقراطية لم تصنعها الحكومات بل صنعتها وطورتها الشعوب، فإلى أي مدى تملك الشعوب العربية القدرات والإمكانيات التي تمكنها من خلق الظروف المناسبة التي تساعد على تنمية الديمقراطية في أرجاء الوطن العربي ولا سيما أننا ندرك أنه في عصرنا الحاضر قد برزت تيارات ثقافية معقدة جعلت أعداء الديمقراطية يخجلون بل ويخشون أن يعلنوا عن موقفهم الصريح المعادي للديمقراطية، فاضطروا تحت وطأة تلك الظروف لأن يتقبلوا وجود نوع من الديمقراطية قد تكون أقرب إلى النظم الاستبدادية.

فكيف نتعامل مع هذه الديمقراطية الصورية المشوهة؟ هل نرفضها أو نتفاءل وننظر إليها على أساس أنها مرحلة جديدة من مراحل التغير قد تليها مرحلة أفضل، فهذه هي طبيعة التغير لا يأتي دفعة واحدة؟ فهل علينا أن نتقبل هذا التحول ونستكمل المسيرة ولا نتعجل النتائج حتى لا تتعثر التجربة؟

ما هو الدور الذي يجب أن يقوم به المثقفون العرب في تنمية هذه التجربة وتقديم النصح للقيادات الحاكمة والقيادات الشعبية لتتقبل التغير في القيم الديمقراطية وتخفيف حدة الصراع في المنظمة لكي لا تقع المنطقة في خضم الفوضى؟

ما الدور الذي يمكن أن تقوم به التربية العربية لنشر مبادئ الديمقراطية وترسيخ قيمها؟ إن التركيز على البعد التربوي والتعليم في تنمية الوعي بالديمقراطية أمر ضروري.

إن الديمقراطية نظام واسع له قيمه ومبادئه، فإذا طبقها شعب جاهل بذلك النظام فقد يشكل ذلك خطراً عليه وسيكون ضررها أكبر من نفعها والتربية خير وسيلة أمام المجتمعات لتعليم مبادئ ذلك النظام. فهل أتحنا فرصاً لنظمنا التربوية لتتمكن من نشر تلك المبادئ وتعليمها؟ وكيف يتسنى لنا ذلك؟

كيف نعد المعلم ونهيئ له الظروف ليؤمن بالديمقراطية ومن ثم يكون قادراً على نشر مبادئها؟

ما أهم الوسائل التي تجعل المجتمع المدرسي مجتمعاً ديمقراطياً مليئاً بالأنشطة والبرامج التي يتشرب منها المعلم والطالب روح الديمقراطية ويمارسها الممارسة السليمة؟

كيف نبني مناهج دراسية ونتبع أساليب وطرقاً تدريسية تساعد على تنمية الوعي بالديمقراطية سواء في مدارس الصغار أو مراكز محو الأمية وتعليم الكبار؟ كيف تساعد الأسرة العربية على تنشئة أبنائها تنشئة ديمقراطية؟

تساؤلات كثيرة تبرز أهمية الديمقراطية وأهمية البعد التربوي والتعليمي في تنمية الوعي بالديمقراطية. فأرجو أن تكون الأوراق المقدمة قادرة على الإجابة عنها، كما نتمنى أن يناقش الإخوة أعضاء المؤتمر تلك الأوراق مناقشة جادة حتى يتسنى لنا أن نخرج بتوصيات تحقق أهداف المؤتمر، وليكون هذا المؤتمر خطوة من خطوات إصلاح المسيرة الديمقراطية في الوطن العربي.

المشاركــون

د. أحمد باقر	عضو مجلس الأمة ـ الكويت.
د. أحمد الربعي	عضو مجلس الأمة ـ الكويت.
د. أحمد عبد الله	عميد مساعد للشؤون الأكاديمية في كلية التربية ـ جامعة الكويت.
د. أحمد محمد النكلاوي	أستاذ علم الاجتماع، كلية الآداب ـ جامعة القاهرة.
د. الأحمدي أبو النور	رئيس قسم الحديث والفقه، كلية الشريعة ـ جامعة الكويت.
أ. أسامة عيسى الشاهين	رئيس الاتحاد الوطني لطلبة جامعة الكويت (١٩٩٩ ـ ٢٠٠٠).
د. إلهام عبد الحميد فرج	مدرسة في كلية التربية، المعهد العالي للبحوث والدراسات التربوية ـ جامعة القاهرة.
د. إمام عبد الفتاح	أستاذ الفلسفة في كلية الآداب ـ جامعة الكويت.
د. بدر الناشي	أستاذ في قسم علوم التغذية، كلية العلوم الصحية ـ جامعة الكويت.
د. برهان غليون	أستاذ علم الاجتماع، ومدير مركز دراسات الشرق المعاصر ـ جامعة السوربون ـ باريس.
د. جاسم يوسف الكندري	عميد كلية التربية ـ جامعة الكويت.
د. جواد محمد الحمد	رئيس مركز دراسات الشرق الأوسط ـ الأردن.
د. حسن العلوي	مساعد مديرة جامعة الكويت للشؤون العلمية.
د. خالد بن عبد العزيز الشريدة	أستاذ علم الاجتماع المساعد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ـ السعودية.
د. رشيد بن عيسى	خبير في اليونسكو ـ باريس.

د. سعاد الفريح	أستاذ مساعد، والعميد المساعد لشؤون الأبحاث والتدريب في كلية التربية ـ جامعة الكويت.
د. سعد الشريع	مدرس في قسم أصول التربية، كلية التربية ـ جامعة الكويت.
أ. ضحى العتيبي	نائبة رئيس الاتحاد الوطني لطلبة جامعة الكويت (١٩٩٩ ـ ٢٠٠٠).
أ. عبد الله الكندري	رئيس جمعية المعلمين ـ الكويت.
د. عبد الله محمد الشيخ	عميد كلية الدراسات العليا ـ جامعة الكويت.
د. عبد الله هدية	عميد كلية التجارة ببورسعيد ـ جامعة قناة السويس ـ مصر.
د. عبد الرازق عبد الفتاح ابراهيم	رئيس جامعة حلوان سابقاً ـ مصر.
د. عبد الرزاق الشايجي	أستاذ مساعد، والعميد المساعد لشؤون الأبحاث في كلية الشريعة ـ جامعة الكويت.
د. عبد المحسن حمادة	رئيس المؤتمر ورئيس قسم أصول التربية، كلية التربية ـ جامعة الكويت.
د. عبد المحسن المدعج	عضو مجلس الأمة ورئيس اللجنة التعليمية ـ الكويت.
د. علي أسعد وطفة	أستاذ علم الاجتماع التربوي ـ جامعة دمشق.
د. غانم النجار	أستاذ العلوم السياسية، كلية العلوم الإدارية ـ جامعة الكويت، ومدير مركز الدراسات الاستراتيجية والمستقبلية ـ جامعة الكويت.
د. فاطمة عباس نذر	أستاذ مساعد في قسم أصول التربية، كلية التربية ـ جامعة الكويت.
د. كافية رمضان	أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية ـ جامعة الكويت.
د. كمال ابراهيم مرسي	أستاذ في قسم علم النفس التربوي ـ جامعة الكويت.
د. مجدي حماد	معاون مدير عام مركز دراسات الوحدة العربية ـ بيروت.
د. محمد البصيري	عضو مجلس الأمة ـ الكويت.

د. محمد عبد المحسن المقاطع	أستاذ القانون العام المساعد، كلية الحقوق ـ جامعة الكويت.
د. محمد غانم الرميحي	الأمين العام للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت.
د. محمد وجيه الصاوي	أستاذ التربية في قسم أصول التربية، كلية التربية ـ جامعة الكويت.
د. محمد يوسف المسيليم	أستاذ مساعد في قسم الإدارة التربوية ـ جامعة الكويت.
د. محمود قمبر	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية، كلية التربية ـ جامعة قطر.
د. مصطفى محمود عفيفي	عميد كلية الحقوق ـ جامعة طنطا ـ مصر.
د. معصومة المبارك	أستاذ مساعد في قسم العلوم السياسية، كلية العلوم الإدارية ـ جامعة الكويت.
د. موزة غباش	أستاذ مساعد في جامعة العين ـ الإمارات العربية المتحدة.
د. موضي عبد العزيز الحمود	نائبة مديرة الجامعة للتخطيط ـ جامعة الكويت.
د. ناصر جاسم الصانع	عضو مجلس الأمة ـ الكويت.
د. يعقوب حياتي	عضو مجلس أمة سابق، وأستاذ في كلية الحقوق ـ جامعة الكويت.
د. يوسف حمد الإبراهيم	وزير التربية والتعليم العالي ـ الكويت.

القســـم الأول

الأبحـــاث

الفصـــل الأول

رؤية نقدية لإشكالية الشورى والديمقراطية

خالد بن عبد العزيز الشريدة(*)

مقدمـة

الحديث عن الشورى والديمقراطية يطغى كثيراً على أحاديثنا وينعكس قليلاً على ممارساتنا. ولا شك في أن هذه القضية تشكّل هماً وهاجساً للجميع أفراداً وجماعات ومؤسسات ودولة، حيث تنسحب آثارها على جوانب مختلفة من حياتنا. وكلا المصطلحين له تاريخ طويل، لكن الثاني نبت وترعرع في ظل الثقافة الغربية، والأول وثيق الصلة بالإسلام... والسابر لواقعنا الثقافي يلحظ تفاوتاً في المواقف والأفكار تجاه أشياء عديدة، منها ما نحن بصدد الحديث عنه.

.. منّا على سبيل المثال من يتهرب أو يتحرّز من سلوكيات الغرب ونظمه وألفاظه عموماً مبرراً وجهته بأن في الإسلام الصحيح ما يغني عن تراث أتباع المسيح... ومنّا من يرى أن من أسباب التنمية والتحضر الأخذ عموماً بأساليب المتحضر... وعلى هذا تتنازع الساحة آراء وتوجهات مختلفة منها ما يتحجّر عن الغير ـ الغرب ـ ومنها ما يتفجّر عليه. والحق أن لا غرابة في تعلق الناس بهذين المصطلحين لأن فيهما صفحة مشرقة ألا وهي ضمان حقوق الناس ومصالحهم والوقوف بجانبهم ضد أي تعالٍ عليهم.

في خضم هذا المناخ المتقلب نقرأ كثيراً ونسمع بأن «الإسلام نظام ديمقراطي»، وأن «الإسلام أبو الديمقراطية»، وأن «الشورى هي لبّ الديمقراطية». لكننا في

(*) أستاذ علم الاجتماع المساعد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ـ السعودية.

الوقت نفسه نفاجأ بمن يقول بأن الإسلام شيء والديمقراطية شيء آخر[١].

وهنا يضل المتلقي حائراً حين يرى علماء ومفكرين أفاضل يناصرون هذا القول وآخرين ضده... فيا ترى أين الصواب؟؟؟

بل إن الأمر يزيد غموضاً حينما يتحدث كتّاب عن تطبيقات للشورى حتى في المجتمع الغربي، أو تطبيقات للديمقراطية في المجتمع البدوي[٢]. أمر عجيب شورى في الغرب وديمقراطية في الإسلام!!!. ويطالعنا فريق ثالث بأن في الإسلام شورى لا ديمقراطية. وما يزيد الغموض حدةً أن عدداً من الحركات الإسلامية تؤكد على المنهج الديمقراطي وتعمل من أجله... ولعل من الطريف أن نذكر أن فئة من المفكرين ينادون باصطلاح جديد هو مزيج بين هذا وذاك، ذلكم هو «الشوروقراطية»[٣].

إن هذه الحالة من التذبذب الفكري تؤكد بأن هناك لبساً وغموضاً يحتاجان إلى تحرير متعمق في هذه المسألة. وعلى هذا فكثير من الشكر يسدى للهيئة القائمة على هذا المؤتمر لاختيارها هذا الموضوع الحيوي، محاولةً لإجلاء الصورة الصحيحة ما أمكن.

إن هذه الورقة هي جهد لرأب هذا الصدع في جسم ثقافتنا الفكرية من خلال تركيزها على دراسةِ وتحقيق محاور مختلفة في هذا الموضوع منها ـ على سبيل المثال ـ:

ـ التعريف بالشورى والديمقراطية.

ـ الخلفية التاريخية لمصطلحي الشورى والديمقراطية.

ـ الممارسات الفعلية للشورى في صدر الإسلام والمراحل التاريخية.

ـ خلاف المفكرين في قضيّة الديمقراطية.

---

(١) انظر: محمود الخالدي، **الديمقراطية الغربية في ضوء الشريعة الإسلامية**، سلسلة دراسات من أجل فهم صحيح للإسلام؛ ٩ (عمان: مكتبة الرسالة الحديثة، ١٩٨٦)؛ عدنان علي النحوي، **الشورى وممارستها الإيمانية** (الرياض: دار النحوي، ١٩٨٨)؛ محمد قطب، **مذاهب فكرية معاصرة: الديمقراطية ـ الشيوعية ـ العلمانية ـ العقلانية ـ القومية والوطنية الإنسانية ـ الإلحاد** (القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٣)؛ صلاح الصاوي، **التعددية السياسية في الدولة الإسلامية** (القاهرة: دار الإعلام الدولي، ١٩٩٢)، وجمال سلطان، **جهادنا الثقافي** (برمنجهام: مركز الدراسات الإسلامية، ١٩٩٣).

(٢) عبد الحميد اسماعيل الأنصاري، **الشورى وأثرها في الديمقراطية** (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٦)، ص ٤٠.

(٣) سلطان، المصدر نفسه، ص ٤٨.

ـ المفارقة بين الشورى والديمقراطية. .

ـ الخاتمة والصورة المقترحة للتعامل مع المستجدات الثقافية والتنموية.

. . . وبعد، فإن حق الناس الطبيعي في أن يكون لهم صوت يسمع، ورأي يحترم أمر تقرّه العقول النيرة والفطر السليمة، لأن تكميم الأفواه أو تسفيه الآراء إنما هو نوع من الفرعونية المقيتة.

تحاول الورقة ـ أخيراً ـ أن تؤكد على أهمية التفريق بين ما هو بشري، وما هو شرعي، وأن الأخذ من الأول في ما لا يؤثر على الآخر أمر تؤكده جوانب الحياة المختلفة ومتطلباتها. . . وجماع الكلام هنا «أن نكون مرنين في إطار ثقافتنا لا على حسابها»، وأن نربي أنفسنا وأجيالنا على هذا المعيار وعلى روح المشاركة والأخذ والعطاء، وأن نستفيد من عقول الآخرين وتجاربهم المختلفة.

إن هذا الفصام البيّن بين هذه التجريدات النظرية الجميلة وواقعنا المعيش يحتاج إلى جهود كبيرة لكي تتجسد حية في الواقع، والحل الأمثل والأجمل هو طريق التربية الذي لا يقف عند حد المنهج والقرطاس إنما يتعداه إلى التعامل في ما بين الناس على مستوياتهم كافة أفراداً وجماعات ودولة.

أولاً: تعريف الشورى والديمقراطية

١ ـ تعريف الشورى

تعددت التعريفات اللغوية والاصطلاحية لكلمة الشورى نظراً لتنوع اشتقاقاتها اللغوية. ولعلنا نذكر جملة من معانيها اللغوية، ثم نسلط الضوء على معناها الاصطلاحي ومرتكزاته.

أ ـ المعنى اللغوي

يذكر عدد من الدراسات[٤] أن كلمة «الشورى» مشتقة من الفعل «شور». ومادة «شور، شار» ومشتقاتها كثيرة في المعاجم اللغوية. تقول على سبيل المثال:

ـ شار العسل إذا استخرجه، وشرت الدابة إذا أجريتها لتعرف قوتها. وقال:

(٤) انظر: محمد عبد القادر أبو فارس، **النظام السياسي في الإسلام** (عمان: دار الفرقان، ١٩٨٦)؛ النحوي، **الشورى وممارستها الإيمانية**، ومحمود شيت خطاب، **الشورى العسكرية في عهد الرسالة** (جدة: دار القبلة للثقافة الإسلامية، ١٩٩٢).

شورها ينظر كيف مشوارها، أي اختبرها يعلم كيف سيرها.

ـ وشارها، يشورها، شوراً، وشواراً، وشوّرها تشويراً، وأشارها، أي راضها، ركبها عند العرض على مشترياتها، قلبها، اختبرها لاستخراج أخلاقها.

ـ والشارة، والشّورة، أي الحسن، والهيئة، واللباس.

ـ وشاوره مشاورة، أي طلب منه المشورة.

ـ وقيل أيضاً يشور نفسه، أي يسعى ويخف، يظهر بذلك قوته.

وفي الحديث أن أبا طلحة ـ رضي الله عنه ـ كان يشور نفسه بين يدي رسول الله ﷺ، أي يعرضها على القتل.

وعلى هذا يلحظ أن مجمل المعنى هو الاستخراج والإظهار والاختبار، من أجل إظهار الحق والصواب.

ب ـ المعنى الاصطلاحي

اختلفت التعريفات الاصطلاحية للشورى نظراً لاختلاف رؤى الباحثين، وتعدّد استعمالات الكلمة وتطبيقاتها في الواقع العملي، حيث هناك شورى سياسية، واجتماعية، وعسكرية، وفقهية... الخ.

ونورد هنا جملة من تعريفات بعض العلماء، ومن ثم نستخلص أبرز مقومات التعريف الأمثل ومقتضياته.

ـ يعرف الطبري الشورى بأنها «المفاوضة في الكلام، ليظهر الحق»[٥].

ـ يرى الأنصاري[٦] الشورى بأنها «استطلاع رأي الأُمة أو من ينوب عنها في الأُمور العامّة المتعلقة بها».

ـ ويشير النحوي[٧] إلى أن الشورى تعني «التعاون في تبادل الرأي ومداولته، في أمر من أُمور المؤمن، أو الجماعة المؤمنة، أو الأُمة المؤمنة على نهج وأسلوب، وأسس وقواعد، تحقق أهدافاً وغايات تجتمع كلها لتبحث عن الحق أو ما هو أقرب إليه طاعة وعبادة..».

---

(٥) نقلاً عن: خطاب، المصدر نفسه.

(٦) الأنصاري، **الشورى وأثرها في الديمقراطية**.

(٧) عدنان علي النحوي، **الشورى لا الديمقراطية** (الرياض: دار النحوي، ١٩٩٢).

- ويركز أبو فارس[٨] وعبد الخالق[٩] على التخصص في عملية الشورى، فيقول أبو فارس[١٠] بأن الشورى تعني «تقليب الآراء المختلفة ووجهات النظر المطروحة في قضية من القضايا، واختبارها من أصحاب العقول والأفهام حتى يتوصل إلى الصواب منها، أو إلى أصوبها وأحسنها، ليعمل به، حتى تحقق أحسن النتائج».

أما عبد الخالق[١١] فيذكر أن المعنى المنقول لكلمة الشورى هو «استطلاع الرأي من ذوي الخبرة فيه للتوصل إلى أقرب الأمور للحق».

- وإلى جانب هذه التعريفات يذكر خطاب[١٢] بأن المصطلحات القانونية المحدثة، اعتمدت كلمة «المستشار»: وهو العالم الذي يؤخذ رأيه في أمر هام علمي، أو فني، أو سياسي، أو قضائي أو نحوه. وفي المصطلحات العسكرية المعتمدة كلمة «المشير» هي أعلى رتبة عسكرية للضباط في الجيوش العربية، ثم يورد تعريفاً للشورى العسكرية فيقول بأنها «عرض المعضلة العسكرية - إن وجدت - قبل نشوب القتال، وبعد نشوبه، وبعد توقف القتال بصورة وقتية أو بشكل دائم، على المعروفين بتجربتهم وعملهم ورجاحة عقولهم ونضجهم، وسماع آراء هؤلاء، واستخلاص الحل المناسب لتلك المعضلة من تلك الآراء المعروضة، والقرار على وضع الحل المناسب في حيز التنفيذ».

من خلال هذه التعريفات الاصطلاحية يتضح بأن الشورى تمتد لتشمل مجالات مختلفة، ولعلنا هنا نستجمع ركائز هذه التعريفات، مع إضافة ما نظن الحاجة ماسة إلى إضافته لاستكمال التعريف المناسب لها. فمن المرتكزات أن الشورى:

- تتضمن استطلاع رأي الأمة أو من ينوب عنها.
- وجود أمر يتعلق بمصالح الأمة للتشاور فيه.
- أن الشورى عملية تعاون بين أفراد الأمة.
- أن غاية الشورى هي البحث عن الحق والصواب.
- أنها عملية تعبدية.

---

(٨) أبو فارس، **النظام السياسي في الإسلام**.

(٩) عبد الرحمن عبد الخالق، **الشورى في ظل نظام الحكم الإسلامي** (الكويت: المدارس السلفية، ١٩٩٨).

(١٠) أبو فارس، المصدر نفسه.

(١١) عبد الخالق، المصدر نفسه.

(١٢) خطاب، **الشورى العسكرية في عهد الرسالة**.

ـ أن أصحاب الاختصاص والخبرة هم الأحق بالشورى.

ـ أن نتيجة الشورى، وهي خلاصة الآراء، ينبغي العمل بها، وإلا فتكون استشارة(١٣). ولعل من أهم المرتكزات التي ينبغي أن تضاف هي أن تكون الشورى في ما لا نص فيه قطعي الدلالة، أو أمراً مجمعاً عليه، والمعنى هنا أن تكون الشورى في دوائر المباحات فقط.

وهنا يمكن تعريف الشورى لتتضمن مجمل المرتكزات بأنها:

«استطلاع رأي الأمة أو من ينوب عنها من المختصين في أمر لم ينص الشارع عليه من أجل التعبد بالعمل بما يظهر أنه أقرب للحق والصواب».

٢ ـ تعريف الديمقراطية

يعد مصطلح الديمقراطية من المصطلحات الأكثر شيوعاً في القواميس السياسية والأكثر غموضاً في الوقت نفسه. ذلك أنه «حتى المستفيدين من الحكام، يؤمنون بأن إضفاء مسحة من لغة الديمقراطية إنما يشكل عنصراً أساسياً من العناصر المكونة لشرعية أنظمتهم»(١٤). ولاتساع الكلمة وغموضها أصبح الكل يدعيها(١٥)، مما حدا أبرز المنظرين السياسيين على القول بأن «العبارة التي تعني أي شيء لا تدل على شيء»(١٦).

ـ ومن حيث أصل الكلمة، ترجع كلمة ديمقراطية (Democracy) إلى عهد اليونان كما ذكرت ذلك عدة دراسات(١٧).

ولفظ الديمقراطية مركب من شقين: الأول (Demos) ومعناها الشعب، والثاني (Cratos) ومعناه السلطة أو الحكم، وبذلك يكون المعنى (سلطة أو حكم الشعب).

---

(١٣) هذا يعني أن الأمر في الشورى العامة ملزم. أما ما كان من قبيل الاستشارة فليس بملزم.

(١٤) روبرت أ. دال، **الديمقراطية ونقادها** (عمان: دار الفارس، ١٩٩٥).

(١٥) يذكر ديفيد دويبرستون بأن الولايات المتحدة، والأنظمة المختلفة ذات الحزب الواحد في أفريقيا، وأنظمة أوروبا الشيوعية، ولك أن تضيف ما شئت، كلها تدعي أنها أنظمة ديمقراطية. وفي مؤتمر لليونسكو حضره أكثر من ٥٠ دولة مختلفة كل الاختلاف كلها ترى أنها ديمقراطية. انظر: ناجي علوش، **الديمقراطية: المفاهيم والإشكالات** (عمان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٤).

(١٦) دال، المصدر نفسه، ص ١٢.

(١٧) انظر: علوش، المصدر نفسه؛ دال، المصدر نفسه؛ علي جريشة، **الاتجاهات الفكرية المعاصرة** (المنصورة، مصر: دار الوفاء، ١٩٨٦)؛ سامي محمود ذبيان، **شقاء الديمقراطية في الوطن العربي: أي ديمقراطية؟ ديمقراطية من؟** (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٧)؛ الخالدي، **الديمقراطية الغربية في ضوء الشريعة الإسلامية**، وقطب، **مذاهب فكرية معاصرة: الديمقراطية ـ الشيوعية ـ العلمانية ـ العقلانية ـ القومية والوطنية الإنسانية ـ الإلحاد**.

وفي الغرب يستعمل اصطلاح الديمقراطية بالمعنى الذي أعطته إياه الثورة الفرنسية. ويشمل المضمون الواسع لهذا المصطلح حق الشعب المطلق في أن يشرع لجميع الأمور العامة، بأغلبية أصوات نوابه، وعلى هذا فإن «إرادة الشعب» حرّة لا تتقيد مطلقاً بقيود خارجية، فهي سيدة نفسها، ولا تسأل أي سلطة غير سلطتها[١٨].

ومن التعريفات الأكثر شهرة عن الديمقراطية بأنها «حكم الشعب بالشعب وللشعب»[١٩] أو كما يعرفه ابراهام لنكولن «حكم الشعب بواسطة الشعب لمصلحة الشعب»، هذا التعريف الذي أخذه لنكولن عن رجل الدولة الأثيني كليون[٢٠].

ولما كان من الصعوبة عملياً أن يحكم الشعب نفسه، فقد استبدل روسو[٢١] قاعدة الإجماع بقاعدة الأغلبية. ومع صعوبة الأخذ بقاعدة الأغلبية أيضاً، أحل روسو الديمقراطية النيابية محل المباشرة، أي قصر مهمة المواطنين على انتخاب النواب الذين يباشرون السلطة نيابة عنهم[٢٢]. ويذكّر ذبيان[٢٣] بأنه إذا كان مفهوم الديمقراطية يعني اتساعاً في التمثيل، فإن مفهوم الدكتاتورية يعني ضيقاً في التمثيل.

وفي الحياة النيابية القائمة على الانتخاب، وتمثيل الشعب، يعتبر القانون الذي يصدر عن الإرادة العامة للأغلبية المنتخبة هو الذي يسير إدارة الحكم، وهنا ليس هناك ما يحول دون رأي الأغلبية، فهو ذات مصونة، لا تعلو سلطة فوق سلطتها.

وعلى هذا فإن من أبرز مرتكزات وخصائص الديمقراطية ما يلي:

- السيادة للشعب مطلقاً.
- قداسة الإرادة العامة للجماهير.
- رأي الأغلبية هو المعيار الصادق[٢٤] والمعبر عن الحقيقة الصادقة.

---

(١٨) الخالدي، المصدر نفسه.

(١٩) محمد نصر مهنا، **علم السياسة** (القاهرة: دار غريب، ١٩٩٧).

(٢٠) علوش، **الديمقراطية: المفاهيم والإشكالات.**

(٢١) روسو: أحد منظري القرن الثامن عشر وصاحب نظرية العقد الاجتماعي.

(٢٢) مهنا، المصدر نفسه، ص ٣٣٠.

(٢٣) ذبيان، **شقاء الديمقراطية في الوطن العربي: أي ديمقراطية؟ ديمقراطية من؟**، ص ٨١.

(٢٤) على أن رأي الأغلبية ليس دائماً هو المعيار الدقيق والوحيد، ثار نقاش في قاعة الدواسة لطلبة الدكتوراه في جامعة ولاية كانساس الحكومية، حول من له الأحقية بتعريف السلوك المنحرف من السليم، وكل طالب أدلى بدلوه، فمن قائل هو شخصياً، ومن قائل المجتمع نفسه، ومن قائل القانون. واستقر الرأي على أن غالبية الجمهور هم الذين لهم الحق في تمييز السلوك المنحرف من غيره. ثم أشرت إلى الدكتورة بأنه كان لدينا في جزيرة العرب قبل الاسلام قتل المولودة إذا كانت بنتاً، وشرحت القضية مشيراً إلى أن هذا كان عرفاً سائداً، مما يعني أن اتفاق الجمهور لا يعني الصحة والسلامة. فأشارت إلى أن هذه نقطة بالغة الأهمية. هذا يعني بأن معيار الحق والصواب ينبغي أن يرد إلى خالق البشر لا إليهم.

ـ إن العقل هو الذي يمثل المرجع الوحيد لسن القوانين[٢٥].

وفي ضوء ما سبق يشير مهنا إلى أن الفقه الحديث يتجه إلى تعريف الديمقراطية بأنها «الحكومة التي تقوم على أساس السيادة الشعبية، وتحقق للمواطنين الحرية والمساواة السياسية وتخضع السلطة فيه لرقابة الرأي العام»[٢٦].

ثانياً: الخلفية التاريخية لمصطلحي الشورى والديمقراطية

إن لأخذ السياق التاريخي وإشكالية النشأة بالاعتبار دوراً كبيراً في الحكم على الأشياء، وكذا في التصور العام لمتعلقاتها ومقتضياتها. وما من شك في أن تتبع البعد التاريخي لكل من الشورى والديمقراطية يفيد كثيراً في عملية المقارنة في ما بينهما.

١ ـ الخلفية التاريخية للشورى

من خلال التأمل لمصطلح الشورى وقضية الاستشارة، يبدو أن بينهما فرقاً وفاصلاً تاريخياً. وحيث عرفت الاستشارة والمشاورة قديماً قبل الإسلام، فإن مصطلح الشورى ـ في ظني ـ بمقتضياته الشرعية، يكون ذا خصوصية إسلامية، أي لا تنسحب استشارات أو مشاورات الجاهليين قبل الإسلام ولا غير المسلمين بعده، على معنى الشورى، نظراً لربانية الأمر وخصوصيته.

. . . وعلى هذا فيمكن القول بأن الاستشارة والمشاورة لها عمقها التاريخي قبل الإسلام، وقصة ملكة سبأ وإخوة يوسف في القرآن الكريم وغيرها من الأحداث تنسحب على هذا المعنى وتؤكده.

. . . ولتحقيق معنى القسط الذي أمر الله به، فأرسل من أجله الرسل، وأنزل الكتب، جعل الإسلام قضية الشورى ضماناً لتجسيد هذا القسط والعدل في حق الأمة. فجعل الشورى ـ ابتداءً ـ سمة لهم **﴿وأمرهم شورى بينهم﴾**[٢٧] ثم جعلها أساساً في الحكم لئلا يحتكر أحد السلطة فيجور على الناس. ومسألة الشورى في الإسلام تتسع لتشمل مناحي عدة في حياة المسلمين، وعلى هذا «فغاية الشورى هي العدالة التي تقيم توازناً دقيقاً بين حرية الأفراد والجماعات من ناحية، ووجود سلطة عامة تفرض حدوداً وقيوداً على هذه الحريات وتحقق توازناً أساسه شرع الله»[٢٨].

والمتأمل لبدايات دعوة الرسول ﷺ يجد أن هناك تركيزاً كبيراً على مبدأ الشورى

---

(٢٥) الخالدي، **الديمقراطية الغربية في ضوء الشريعة الإسلامية.**

(٢٦) مهنا، **علم السياسة،** ص ٣٣٦.

(٢٧) **القرآن الكريم،** «سورة الشورى،» الآية ٣٨.

(٢٨) توفيق محمد الشاوي، **فقه الشورى والاستشارة،** ط ٢ (المنصورة، مصر: دار الوفاء، ١٩٩٢)، ص ٢٧.

والتشاور وتربية الناس عليه، لذلك أكد القرآن الكريم على هذا المبدأ في كلتا المرحلتين المكية والمدنية، فربط الشورى أولاً بالاستجابة لله وإقامة الصلاة والإنفاق، وهي أساس الدين، وكونها بين ركنين واجبين يدل على وجوبها[٢٩]. ثم أعاد تأكيد هذا المبدأ في المدينة حتى في أحلك الظروف وشدتها، بعد غزوة أُحد. يصور أهمية التربية على هذا المبدأ سيد قطب في **ظلاله** لآية **﴿وشاورهم في الأمر﴾**[٣٠] بقوله: «. . . لقد جاءت هذه الآية الكريمة عقب وقوع نتائج للشورى تبدو في ظاهرها خطيرة مريرة!. . . ولقد كان من حق القيادة النبوية أن تنبذ مبدأ الشورى كله بعد المعركة أمام ما أحدثته من انقسام في الصفوف في أحرج الظروف. . . ولكن الإسلام كان ينشئ أمة ويربيها ويعدها لقيادة البشرية، وكان الله يعلم أن خير وسيلة لتربية الأمم وإعدادها للقيادة الرشيدة هي أن تربى بالشورى. . .»[٣١]. هذا التأكيد على هذه القضية مع وجود المصطفى الذي يوحي إليه كان قاعدة لبناء الأمة الناشئة، فكيف تكون الأهمية إذاً ـ لتجسيد الشورى ـ بعد رحيله ﷺ. كل هذا يشير إلى تقرير هذه القاعدة وإلزاميتها للأُمة.

. . . والدلائل التاريخية في فترة الخلافة الراشدية ـ سوف نشير إليها لاحقاً ـ تؤكد بأن ممارسة الشورى لم تكن محل نقاش بينهم بل قضية مفروغاً منها لأنها استجابة لله ولرسوله ﷺ «. . . بل إن فريضة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر كانت تجعل من الواجب على الواحد منهم أن يقدم مشورته ورأيه إما لتصحيح خطأ وإما لبيان صحة توجه أو رأي في شؤون الدولة والمجتمع»[٣٢]. ولعل موقف الفاروق عمر بن الخطاب من قضية الاستخلاف بعده أكبر دليل على التصاق هذا المبدأ وممارسته وجديته في سياق التاريخ الراشدي، حيث وصل أمر مخالفة نتيجة الشورى وعدم الالتزام بها إلى التصفية الجسدية، كل ذلك من أجل أن لا تختلف الكلمة ويختل الصف، وتتفرق الأمة.

هذه الإطلالة التاريخية على ارتباط مفهوم الشورى بحياة الأُمة الإسلامية وتاريخها وأنها جزء لا يتجزأ من كيانها يوحي بعمق وشمولية هذا المصطلح وأثره في حياتها.

---

(٢٩) على أن العلماء على ثلاثة أقوال، منهم من يرى أنها ملزمة ومنهم من يرى أنها معلمة ومنهم من يرى أنها على حسب العقد مع الخليفة. انظر: عبد الخالق، **الشورى في ظل نظام الحكم الإسلامي**.

(٣٠) **القرآن الكريم**، «سورة آل عمران،» الآية ١٥٩.

(٣١) سيد قطب، **في ظلال القرآن** (القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٠).

(٣٢) بسام عطية فرج، **الشورى في القرآن والسنة** (بيروت: مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، ١٩٩٦)، ص ٣٩.

٢ ـ الخلفية التاريخية لمصطلح الديمقراطية

كما كانت العلمانية بالنسبة للغرب انتصاراً ضد طغيان الكنيسة وافتئاتها، كانت الديمقراطية انتصاراً ضد الملوك والحكام في القرون الوسطى، ولذا اقترنت هذه بتلك في صيحة الثورة الفرنسية «اشنقوا آخر ملك بأمعاء آخر قسّيس»، ولذا كان ميلاد الديمقراطية مصاحباً لميلاد العلمانية[٣٣].

وتعود جذور نشأة مفهوم الديمقراطية إلى الإغريق، حيث كان يشارك الشعب في حكم المدينة فينتخبون الحاكم ويصدرون القوانين التي تحكم أوضاع الناس وتجازيهم[٣٤].

وحول إشكالية النشأة والتكوين للديمقراطية يشير محمد قطب إلى «. . . أن المبادئ والقيم الإغريقية التي بقيت كامنة في الفترة التي غلبت المسيحية فيها على أوروبا عادت إلى الظهور بعد قيام «النهضة» على التراث الإغريقي الممتزج بالتراث الروماني، الذي يطلقون عليه في اصطلاحهم (Greco-Roman) أي اغريقي ـ روماني».

ويؤكد عدد من الدراسات[٣٥] أنه في ظل الإقطاع الذي كان يحكم أوروبا أكثر من ألف عام في ظل الإمبراطورية الرومانية والقانون الروماني، كان هناك ملوك مستبدون يحكمون بمقتضى «الحق الإلهي المقدس» باعتبارهم «ظل الله في الأرض» فكلامهم أمر، وأمرهم مقدس، وما عنَّ لهم من أهواء فهي واجبة التنفيذ. وكان الملك آنذاك هو الذي يمثل السلطة التشريعية والقضائية، والتنفيذية، أو بمعنى آخر هو الدولة. كما عبّر عن ذلك لويس الرابع عشر بقوله «أنا الدولة»[٣٦].

. . . ويعاون الملوك في تثبيت سلطانهم أمراء الإقطاعيات، حيث يفرض الملك على الإقطاعي مبالغ مالية ثم يستخرجها الإقطاعي من الشعب المسكين بوسائل شتى.

وحيال هذا الوضع لم تغيّر المسيحية شيئاً فوقفت سلباً لأنها لم تحاول تطبيق شرع الله. على أن الأمر لم يقف عند هذه السلبية بالنسبة للكنيسة، بل زاحمت سلطتها سلطة

---

(٣٣) جريشة، **الاتجاهات الفكرية المعاصرة**، ص ١٣٣.

(٣٤) الأنصاري، **الشورى وأثرها في الديمقراطية**.

(٣٥) انظر: صلاح الصاوي، **نظرية السيادة وأثرها على شرعية الأنظمة الوضعية** (الرياض: دار طيبه للنشر والتوزيع، ١٩٩١)؛ قطب، **مذاهب فكرية معاصرة: الديمقراطية ـ الشيوعية ـ العلمانية ـ العقلانية ـ القومية والوطنية الإنسانية ـ الإلحاد**، وذبيان، **شقاء الديمقراطية في الوطن العربي: أي ديمقراطية؟ ديمقراطية من؟**.

(٣٦) الصاوي، المصدر نفسه.

الملوك، فإلى جانب الاستعباد من قبل الملوك، كان ذلك الخضوع المذل لرجال الدين، وكانت العشور والإتاوات، والصكوك الغفرانية[٣٧]، والتجنيد في جيوش الكنيسة لتأديب الخارجين على سلطانها أياً كانوا حتى أهل العلم والإبداع[٣٨]. والديمقراطية بالتالي، لا مكان لها (قديماً أو حديثاً) في مجتمع يتناهبه تدخل الدولة السلطوي من جهة، أو اعتمادها لغة الطائفة المسيطرة من جهة أخرى[٣٩].

. . . هذا السياق التاريخي الطويل وهذه المظالم المتراكمة على الشعب من قبل سلطتي الدنيا والدين فجرت أوضاعاً من الحقد والبغضاء والكره في نفوس الناس لتينك السلطتين. لكن أوروبا ـ كما يذكر قطب[٤٠] ـ حينما تفجرت ثورتها لم تكن في وضع يسمح لها بأن تستبدل بالجاهلية التي ثارت عليها دين الله الحق، لأن الحروب الصليبية وحملات التنفير الديني والثقافي بينها وبين الإسلام، وقفت حاجزاً بينها وبين الإسلام فارتدت إلى تراثها الإغريقي ووقع اختيار أوروبا على «الديمقراطية» بديلاً من الإقطاع. وعلى هذا فهذه الطبقة الثائرة، «الشعب»، سعت إلى المشاركة في السلطات، واستخراج حقوقها من خلال صراع طويل ومرير تمخض عما يسمى بالديمقراطية. إذاً هذه الديمقراطية لم تصل إلى صورتها العصرية إلا بعد أن مرت بحضارات وشعوب وممارسات حكم وسلطة في كم كبير لا يمكن تجاهله[٤١].

ويؤكد قطب[٤٢] بأن النضال والدماء والتضحيات التي بذلت هي التي جعلت الشعوب تتمتع بالضمانات والحقوق الفطرية الإنسانية وليست الديمقراطية في ذاتها. ولكن المسيرة التاريخية الديمقراطية أكدت هذه الحقوق وعملت على إرسائها. وازدهرت الديمقراطية عملياً وأصبحت مبدأ قانونياً خصوصاً بعد الثورة الفرنسية وإعلان حقوق الإنسان في ٢٦ آب/أغسطس سنة ١٧٨٩ الذي نص على أن «السيادة كلها مركزة في الأمة وكل هيئة وكل شخص يتولى الحكم إنما يستمد سلطته من الأمة»[٤٣]. والخلاصة هنا أن كلاً من المصطلحين ـ الشورى، والديمقراطية ـ مرّا

---

(٣٧) يحكى في مهزلة بيع صكوك الغفران والجنة، أن رجلاً عرض على رجال الدين شراء النار بمبلغ كبير، فتشاور القساوسة واتفقوا على بيعها، فلما استلم الصك منهم، نادى في الناس، أيها الناس، إني قد اشتريت النار، وأني أعلن لكم أني لن أدخل فيها أحداً: وهكذا كانت المهزلة!!!

(٣٨) قطب، المصدر نفسه.

(٣٩) آلان تورين، **ما هي الديمقراطية؟ حكم الأكثرية أم ضمانات الأقلية**، ترجمة حسن قبيسي (بيروت: دار الساقي، ١٩٩٥).

(٤٠) قطب، المصدر نفسه.

(٤١) ذبيان، **شقاء الديمقراطية في الوطن العربي: أي ديمقراطية؟ ديمقراطية من؟**.

(٤٢) قطب، المصدر نفسه.

(٤٣) مهنا، **علم السياسة**.

بتجارب عديدة ومختلفة، بُذل فيها الكثير من أجل تجسيدهما في الواقع «وإذا كان لا بد من التربية في الحالتين ولا بد من الجهاد والتضحيات في الحالتين، أفليس الأولى أن يكون الجهد في سبيل الخير الحقيقي، الخير الذي لا يعود على المسلمين وحدهم إنما يعود على البشرية جمعاء، وهو خير الدنيا والآخرة في الوقت ذاته...»(٤٤).

ثالثاً: الممارسات الشورية في الدولة الإسلامية

تعددت وتنوعت الممارسات العملية للشورى والاستشارة في عهود الدولة الإسلامية، ولذا يصعب حصرها من جهة مراحلها التاريخية أولاً ثم من جهة تنوعها ثانياً. وهنا نحاول أن نشير إلى أحداث مهمة نستقرئ من خلالها جملة من المبادئ في قضية الممارسة الشورية. وسوف أعرض إلى هذه المبادئ قبل الأحداث ـ قصداً ـ من أجل أن تقرأ مع قراءة الأحداث. وهذه المبادئ هي:

١ ـ ان هناك خلطاً واضحاً في كثير من الكتابات بين الشورى كحكم واجب، ومجرد الاستشارات العابرة غير الملزمة، وعليه اختلفت وجهات النظر في حكم الشورى.

٢ ـ ان نطاق الشورى في المباحات فقط، فلا شورى ولا استشارة في ما نص الشرع على حكمه وكيفيته. وعليه فالحق ليس مجالاً للشورى.

٣ ـ ان الوقائع تدل على أن الرسول ﷺ استشار في شأن الأمة فرداً واحداً فقط، واستشار أكثر من ذلك، لكن تلك الإشارة الفردية ـ كحفر الخندق ـ ارتقت لأن تكون رأياً جماعياً حيث استحسنها الجميع، وهنا تكون بمثابة الشورى.

٤ ـ ان الرسول ﷺ كان يحرص على استشارة أهل الشأن والاختصاص ومن لهم دور في المعضلة المطروحة، مثل انتظاره لرأي الأنصار في إعطاء بعض المتحزبين في غزوة الخندق من تمر المدينة لتخذيل الأحزاب.

٥ ـ لم يخالف الرسول ﷺ رأي أصحابه، إلا بوحي من عند الله، مثل حادثة صلح الحديبية ـ كما سنعرض لها ـ ومما يؤكد هذا، أن ناقته حبسها حابس الفيل كما في الرواية، وكذلك أنه ـ على غير عادته ـ لم يطرح أمر بنود الصلح للمشاورة.

٦ ـ قد يفهم من موقف أبي بكر في التزامه وإصراره على تسيير جيش أسامة، استبداده في الرأي، أو أحقية الوالي بمخالفة الشورى. لكن الواضح أن أبا بكر أصر على رأيه لما معه من الأدلة على صحة موقفه، ثم إن صدور الصحابة انشرحت لموقفه

---

(٤٤) قطب، المصدر نفسه، ص ٢٥٦.

ـ كما تشير الأحداث ـ ورأوا إيجابية موقفه[٤٥].

٧ ـ ان الشورى في شأن الأُمة واجبة، ونتيجتها ملزمة لمن أُلزم بها وفق نطاقها.

٨ ـ للأغلبية في شريعة الشورى ثقلها، لكن النص الشرعي الواحد الصريح هو الذي يحكم الأغلبية وليس العكس، ومثاله هنا حادثة طاعون عمواس، حينما تشاور القوم فاتفقوا، فلما جاءهم النص الشرعي من عبد الرحمن بن عوف انحسم الأمر.

٩ ـ كيفية الشورى وصورتها وعدد أفرادها باب مرن مفتوح يبتّ فيه بحسب الوقائع والظروف، حيث ليس في القرآن ولا في السنة صيغة أو كيفية تكون واجبة التطبيق وجوب المبدأ نفسه.

١٠ ـ ان الشورى ليست مجرد قانون يصدر، إنما تتعداه لتكون قضية شرعية تعبدية، يحاسب عليها المرء دنيا وآخرة.

وبعد هذه الخطوط العريضة المهمة في قضية الشورى نعرض إلى شيء من الممارسات الشورية، وسوف نكتفي بعدد من الأحداث التاريخية خصوصاً في عهد الاقتداء ـ عهد النبوة والخلافة الراشدة ـ لأن القصد استقراء ما وراء الأحداث، لا عرض الحدث هكذا[٤٦].

١ ـ العهد النبوي

لفظة «أشيروا علي أيها الناس» مارسها المصطفى ﷺ كثيراً، ولكن الذي ينبغي أن ندرك بأنه ﷺ لم، ولن يطلب مشورة حينما يساق بالنص الإلهي. وهكذا ـ على سبيل المثال ـ دارت قصة صلح الحديبية[٤٧].

حيث تشير مصادر عدة[٤٨] بأنه ﷺ خرج قاصداً العمرة مع أصحابه فلما أتى ذا الحليفة، وأحرم منها، بعث عيناً من خزاعة، وسار حتى إذا كان بغدير الأشطاط أتاه عينه فقال: إن قريشاً قد جمعوا لك جموعاً، أو قد جمعوا لك الأحابيش، وهم مقاتلوك وصادوك ومانعوك. فطلب المشورة ﷺ قائلاً: «أشيروا علي أيها الناس».

---

(٤٥) يمكن أن يقال أيضاً، ايتوني بوالٍ مثل أبي بكر أو نصيفه، أو على الأقل وال مؤهل للاجتهاد، ثم ينظر في إمكانية تفرده بالرأي.

(٤٦) وكتب الحديث، والسير، وغيرها مليئة بالأمثلة الشورية.

(٤٧) والتي فهم منها البعض أحقية الوالي بأن لا يأخذ برأي الشورى. وهي ليست كذلك.

(٤٨) انظر: الأنصاري، **الشورى وأثرها في الديمقراطية**؛ عبد الخالق، **الشورى في ظل نظام الحكم الإسلامي**، والنحوي، **الشورى وممارستها الإيمانية**.

فأشار أبو بكر بأن الذي أخرجنا هو مقصد العمرة لا القتال، فمضى الرسول ﷺ حتى إذا كانوا في الثنية بركت ناقته القصواء، فقال الناس، خلأت القصواء، فقال النبي ﷺ: «ما خلأت القصواء، وما ذاك لها بخلق، ولكن حبسها حابس الفيل»... وتدور الأحداث إلى أن وصلت إلى مناقشة بنود صلح الحديبية، بين رسول الله ﷺ وسهيل بن عمرو، وسهيل يقول: وعلى أن لا يأتيك منا رجل، وإن كان على دينك، إلا رددته إلينا، فقال المسلمون: سبحان الله كيف يرد إلى المشركين، وقد جاء مسلماً... وتسير القصة بطولها ثم يأتي عمر رضي الله عنه فيقول: ألست بنبي الله حقاً؟ قال ﷺ «بلى». قال عمر: ألسنا على الحق وعدونا على الباطل؟ قال ﷺ «بلى». قال: فلِمَ نعطى الدنية في ديننا إذاً؟ فيجيب الرسول ﷺ «إني رسول الله، ولست أعصيه، وهو ناصري». قال: أولست كنت تحدثنا أنا سنأتي البيت ونطوف به؟ قال ﷺ «إنك آتيه ومطوف به»، ثم يذهب عمر إلى أبي بكر فيذكره بأنه رسول الله وليس يعصى ربه وهو ناصره، ثم يسأل عن وعد رسول الله ﷺ بالطواف بالبيت، فيقول أبو بكر: أفأخبرك أنك تأتيه العام؟ قال: لا، قال: فإنك تأتيه وتطوف به[٤٩].

من خلال هذه الحادثة يتبين:

- أنه ﷺ طلب المشورة أولاً في أن يقاتل القوم، فأشير عليه بأن يمضي إلى ما أتى إليه - وهو العمرة.

- أنه ﷺ لم يطلب المشورة - على غير عادته - في بنود صلح الحديبية، لا لشيء إلا لأنه كما أشارت الروايات يفعل هذا الأمر ولم يعص ربه، إنما يأتمر بأمره ولن يضيعه، ما يخرج هذا الحدث من إطار المشاورة إلى إطار النص.

- أنه حينما ظن الناس أن القصواء قد خلأت، أجابهم ﷺ أنها ما خلأت، ولكن حبسها حابس الفيل ما يوحي بأن هناك أمراً إلهياً يراد من خلال هذه الحادثة وعليه لم يكن للشورى مكان.

- إذا كان عدد من الصحابة وعلى رأسهم عمر رضي الله عنه، رأوا أن في هذا الصلح مذلة ودنيّة، فلم ينزل المصطفى ﷺ عند رأيهم حتى وإن كانوا أكثرية، فإن المعنى لموقف الرسول ﷺ لم يدركه المسلمون إلا حين نزلت «سورة الفتح» وهم في الطريق إلى المدينة، التي ما إن وصلها الجيش الإسلامي، حتى بدأ الرسول ﷺ ينفذ خطته في القضاء على جيوب النفاق والكفر، مستفيداً من هدنة كفار قريش[٥٠]. ولذا

---

(٤٩) النحوي، المصدر نفسه، بتصرف.

(٥٠) الخالدي، **الديمقراطية الغربية في ضوء الشريعة الإسلامية**.

كان في الهدنة تفرغ للدعوة، وخير عظيم، لكن الطبيعة البشرية أحياناً، بل غالباً، لا تقرأ الأحداث قراءة صحيحة، إلا بعد انتهائها وبروز نتائجها.

- وفي الخندق كذلك، أشار صحابي واحد - سلمان الفارسي - بحفر الخندق، فاستحسن الرسول رأيه وصحابته الكرام. وهنا حتى رأي الرجل الواحد يحترم، نظراً لوجاهته، كحفر الخندق، وهدم الآبار في بدر، على سبيل المثال.

- ولما اشتد البلاء بالمسلمين - في غزوة الخندق - بعد حصار الكفار لهم، شاورهم ﷺ في مصالحة غطفان - أحد الأحزاب - بثلث تمر المدينة، واستمع الرسول ﷺ للآراء، لكنه كان يريد رأي الأنصار، حيث إن الأمر يخصهم أكثر من غيرهم، فأشار السعدان، ابن معاذ، وابن عبادة، بكلام فيه الأدب والانصياع والاستسلام للحكم إن كان نصاً، فقالا: يا رسول الله أمر تحبه فتصنعه أم شيءٌ أمر الله به لا بد لنا من العمل به، أم شيءٌ تصنعه لنا فقال ﷺ: بل شيء أصنعه لكم...، فأشارا بأن ليس لهم إلا السيف...[٥١].

هكذا من هذه الحادثة يبرز اعتزاز الصحابة بدينهم، وتسليمهم، وصدقهم، وتقواهم، حيث كان نتيجة ذلك أن فرق الله الأحزاب وبقي تمر المدينة، وقفل الكفار مدحورين.

٢ - في عهد الصديق

سوف نعرض هنا إلى حدثين بارزين في عهده رضي الله عنه:

أ - إنفاذ جيش أسامة

بعد أن انتقل الرسول ﷺ إلى ربه عظمت الفتنة، وارتد من ارتد من أحياء العرب، وامتنع آخرون عن أداء الزكاة. ومع اضطراب الأمور وشدتها، أشار عدد من الصحابة ومنهم عمر رضي الله عنه، أن لا ينفذ جيش أسامة لاحتياجه لهم. فأجابه أبو بكر قائلاً «والله لا أحل عقدةً عقدها رسول الله ﷺ، ولو أن الطير تخطفنا والسباع من حول المدينة. وتدل الأحداث بأن هذا الإصرار إنما كان إنفاذاً لأمر رسول الله ﷺ حيث يؤكد ﷺ في آخر حياته القول «أنفذوا جيش أسامة». ولما جاءت أم أيمن رضي الله عنه تقترح تأخير بعث أسامة، حتى يتماثل الرسول ﷺ للشفاء قال لها «أنفذوا جيش أسامة»[٥٢].

---

(٥١) الأنصاري، الشورى وأثرها في الديمقراطية.

(٥٢) النحوي، الشورى وممارستها الإيمانية.

والذي يتضح أن أبا بكر رضي الله عنه كأنه كان يقرأ شيئاً من إصرار المصطفى ﷺ على بعث جيش أسامة، فأصر هو رضي الله عنه موافقة لإصرار الرسول ﷺ، لا استبداداً، ولا حتى انفراداً بالرأي. وهكذا كان في إنفاذ هذا الجيش من الخير العظيم ما فيه من تخذيل المتربصين، وتأديب الخارجين وإظهار قوة وعزة المسلمين. وهكذا ينبغي أن يقرأ الحدث أنه لم يكن «استبدادَ عادلٍ» إنما إنفاذَ أمرٍ للرسول ﷺ.

ب ـ حادثة الردة

وحادثة الردة، أيضاً تحكي المعنى نفسه، وهو تذكير الصديق رضي الله عنه الصحابة وردهم إلى النص بقوله «والله لأقاتلن من فرق بين الصلاة والزكاة». وناقش الصديق الفاروق رضي الله عنهما، مبيناً أن الزكاة حق للمال وقد قال ﷺ «من بدل دينه فاقتلوه» فاقتنع عمر رضي الله عنه، وهكذا جمع أبو بكر رضي الله عنه الصحابة بما معه من الشرع والنص لا بما في يده من حكم وسلطة.

والحقيقة أن الحق قد يختلط أحياناً ويلتبس ويتحير الناس كيف يعلمون الحق ويعملون به، وهنا في هذه المواقف يحتاج الناس إلى دلائل للحق حتى ينقاد الناس. وهكذا تجسد شخصية أبو بكر رضي الله عنه هذا المعنى كل التجسيد. وفيه يقول عمر رضي الله عنه: «. . . فوالله ما هو إلا أن رأيت أن قد شرح الله صدر أبي بكر للقتال فعلمت أنه الحق» (رواه البخاري).

٣ ـ في عهد عمر الفاروق

تروي كتب السير كثيراً أن المشهور عن عمر رضي الله عنه أنه لم يكن يبرم أمراً من دون مشورة[٥٣]. ونشير من خلال سيرته رضي الله عنه إلى حدثين:

أ ـ حادثة طاعون عمواس

وملخصها أن عمر رضي الله عنه خرج إلى الشام لتفقد أحوال الرعية، فأتاه الخبر بأن الوباء قد وقع في أرض الشام. فاستشار الصحابة رضي الله عنهم في القدوم أو الرجوع، فاختلفوا، ثم كان الاتفاق على أن يرجع بالناس، فجاء عبد الرحمن بن عوف وكان متغيباً في بعض حاجته، فقال: إن عندي في هذا علماً، سمعت رسول الله يقول ﷺ: «إذا سمعتم به بأرض فلا تقدموا عليه، وإذا وقع بأرض وأنتم بها فلا تخرجوا فراراً منه». قال فحمد الله عمر ثم انصرف (المصدر السابق). وهنا تؤكد هذه القصة غلبة النص الشرعي على آراء الكثرة والأغلبية، حيث

---

(٥٣) الأنصاري، المصدر نفسه.

كان الاطمئنان إلى نص الرسول ﷺ والتسليم به. ويمكن القول أيضاً بأن ما يستجد من أحداث فلا يعدل إلى رأي الشورى ابتداءً، وإنما ينظر هل هناك من نص شرعي أولاً، فإن لم يكن كذلك فللأغلبية في ما لا نص فيه احترامها.

ب ـ استخلاف عثمان (رضي الله عنه)

أشار الصحابة رضي الله عنهم إلى عمر بن الخطاب أن يستخلف بعدما طعن، فأشار إلى أنه لا يجد أحق بهذا الأمر من ستة نفر من الصحابة توفي الرسول ﷺ وهو عنهم راض. وأحداث الشورى في هذه الواقعة تحمل بين طياتها عظم وعمق معنى الشورى في الإسلام، حيث وصل الأمر إلى قتل المخالفين من صحابة رسول الله ﷺ إذا خالفوا. إنه حدث جلل وقرار صعب، لكن وحدة الأمة المسلمة أكبر من كل هذا. . . وتدور أحداث القصة مع أمر عمر رضي الله عنه أبا طلحة أن قم على رؤوس أهل الشورى وأمهلهم ثلاثاً، فإن اتفق خمسة وخالف واحد فلم يأتمر بأمرهم فاقتلوه، وهكذا الاثنان، والثلاثة إذا لم يرضوا بحكم المرجع وهو عبد الله بن عمر، فإن لم يرضوا بحكمه فكونوا مع الذين فيهم عبد الرحمن بن عوف، واقتلوا الباقين إن رغبوا عما اجتمع عليه الناس. . . وهكذا فعل أبو طلحة حتى بويع عثمان رضي الله عنه خليفة للمسلمين[٥٤]. إن الذي يرى أن للحاكم أن يستبد في رأيه عن أهل الشورى فعليه أن يقرأ هذه الحادثة مرات ومرات، «إما الأخذ برأي أهل الشورى، وإما القتل»، إن مثل هذا الحدث يؤكد مدى ارتباط الشورى بحياة المسلمين.

ويستجمع خطاب[٥٥] أهم المميزات التي تميزت بها الشورى في عهد الرسالة ونذكر منها:

(١) إشعار الكل بأن لهم حق الإشارة والاستشارة، واختصاص البعض بما هم أهله، حيث يستشير أبا بكر وعمر في الأمور التي تخص المهاجرين، ويستشير السعدين في الأمور التي تخص الأنصار.

(٢) مستشارو النبي ﷺ، كانت مشورتهم لوجه الله، لا يريدون بها سمعة ولا مكافأة ولا ترقية ولا أوسمة.

(٣) لم يكتف النبي ﷺ بالشورى، بل شجع أصحابه على المبادرة بها.

(٤) تنازل الرسول ﷺ عن رأيه الصريح والأخذ برأي الأكثرية.

---

(٥٤) النحوي، المصدر نفسه.

(٥٥) خطاب، **الشورى العسكرية في عهد الرسالة**.

(٥) عدم إغلاق باب الشورى عن أصحابه الذين أخطأوا في مشورتهم، بل يعفو عن المخطئين ويستمع لهم.

(٦) كان يكثر من استشارة أصحابه، ليستخرج الرأي الأرجح وليدرب أصحابه على تطبيق هذا المبدأ.

ونختتم هذا المبحث بقصتين جميلتين تحكيان أهمية المشاورة: الأولى من كتاب **سراج الملوك** للطرطوسي، والأخرى من كتاب موشي ديان عن حرب ١٩٦٧.

في أثناء الفتح الإسلامي لأرض فارس طلب قائد الفرس أن يلتقي بالقائد العربي قبل المعركة ليتفاوض معه في حقن الدماء، وبعد أن عرض الفارسي مقالته، قال العربي: أمهلني حتى استشير القوم، فدهش الفارسي وقال: ألست أمير القوم؟ قال: بلى. قال الفارسي: إننا لا نؤمّر علينا من يشاور. قال له العربي: ولهذا نحن نهزمكم دائماً. أما نحن فلا نؤمّر علينا من لا يشاور(٥٦).

أما الأخرى، فيقول موشي ديان وزير الدفاع الإسرائيلي في مذكراته عن حرب ١٩٦٧ إنه كان يتعجب من الجيوش العربية، فبعض الوحدات كانت تقاتل بشراسة ورجولة حتى آخر رمق، وآخر طلقة واحدة، ولم يعرف السر في ذلك إلى أن استسلم أحد القادة العرب ومعه جنوده وجميع أسلحته، فأخذ يسأله: «هل أخذت رأي زملائك الضباط والجنود قبل أن تأمرهم بالاستسلام لنا؟» فقال في كبر: إننا لا نستشير من هم دوننا في الرتبة. فقال له: لهذا السبب فنحن نهزمكم دائماً. ثم يستطرد القائد الصهيوني فيقول: إن الضابط اليهودي مهما علت مرتبته يأكل مع جنوده، ويعيش بينهم، كأحد منهم، ويحضر معهم درس الدين، ثم هو بعد ذلك دائم الاستشارة لهم والتفاهم معهم(٥٧).

رابعاً: خلاف المفكرين في قضية الديمقراطية

تبرز في ساحتنا الثقافية عدة توجهات وتيارات تنظر إلى كثير من الأُمور نظرات مختلفة جداً. وتلعب المرجعية في اختلاف هذه الرؤى أهمية كبرى في الحكم على مسائل عدة ومنها الديمقراطية. والمعجبون غالباً ينظرون إلى إفرازات الديمقراطية الإيجابية، والساخطون ينظرون إلى أصولها الفكرية المخالفة للشريعة الإسلامية. وبين هذا وذلك هناك اجتهادات شخصية توافق أحياناً هذا التوجه أو ذاك.

---

(٥٦) أبو فارس، النظام السياسي في الإسلام.

(٥٧) المصدر نفسه.

والناظر في الساحة يجد أن التيار الإسلامي تبرز فيه فئة مانعة، وفئة قابلة، وفئة ترى الاستفادة منها حيث لا بديل. على أن التيار الماركسي والليبرالي ـ من العرب ـ يمتد خلافهم بين مسفه للديمقراطية ـ الماركسي ـ ومناضل من أجلها ـ الليبرالي. وسوف نحاول هنا أن نعرض إلى شيء من الأقوال مع التركيز على اختلاف التيار الإسلامي في إمكانية الاستفادة من الديمقراطية عموماً في هذا الواقع المتقلب.

يرى عدد من المفكرين[٥٨] أن الديمقراطية ليست مجرد طريقة حكم، إنما تتعدى ذلك إلى أن تصبغ الحياة كلها بالصبغة العلمانية. وهذه المسألة هي أساس الرفض عند هذه الفئة من المفكرين، يقول الخالدي: «إن الوصف الصحيح للنظام الديمقراطي، هو ذلك النظام الذي يعتبر فصل الدين عن الحياة هو القاعدة الفكرية التي عليها ينبني مفهومه الذي يتمثل في الإصرار على أن السيادة للشعب... فالحاكمية والسيادة وإصدار الأحكام، إنما هي للعقل، لا للشرع..»[٥٩]. ويتهم قطب العلمانيين بالتسول الفكري حيث يقول بأن الديمقراطية ليست فكراً ذاتياً للعلمانيين أتوا به من عند أنفسهم، إنما هي فكر مجلوب، أتوا به من الغرب، وهم لا ينكرون ذلك، بل يفاخرون به. ثم يؤكد أن كل حكم غير حكم الله فهو حكم جاهلية «... والديمقراطية حيث انها ليست حكم الله فهي في ميزان الله جاهلية». ثم يشير أيضاً إلى أن العلمانيين ليسوا وحدهم الذين سيصيحون عجباً واستنكاراً أن توصف الديمقراطية بأنها حكم جاهلي بل كثير من الإسلاميين كذلك[٦٠]. ويزيد بلحاج[٦١] أن المسلمين مطالبون بمخالفة الكفار وعدم مشابهتهم ومن أجل هذا «... ننبذ الديمقراطية مخالفة للكفار، من القواعد الشرعية التي نقل عنها جماهير المسلمين قاعدة مخالفة اليهود والنصارى، والأدلة الشرعية على صحة هذه القاعدة كثيرة ومنها قوله تعالى **﴿ثم جعلناك على شريعة من الأمر فاتبعها ولا تتبع أهواء الذين لا يعلمون﴾**[٦٢]». وقد يضاف إلى هذا، أنه لما كان المسلم منهياً عن التشبه حتى في

(٥٨) انظر: الصاوي، **نظرية السيادة وأثرها على شرعية الأنظمة الوضعية**؛ قطب، **مذاهب فكرية معاصرة: الديمقراطية ـ الشيوعية ـ العلمانية ـ العقلانية ـ القومية والوطنية الإنسانية ـ الإلحاد**؛ الخالدي، **الديمقراطية الغربية في ضوء الشريعة الإسلامية**؛ علي بلحاج، **الدمغة القوية لنسف العقيدة الديمقراطية** (بيروت: دار العقاب، ١٩٩٠)؛ النحوي، **الشورى وممارستها الإيمانية**؛ سلطان، **جهادنا الثقافي**، وسامي الدلال، **الإسلاميون وسراب الديمقراطية** ([الرياض]: المؤتمن للنشر والتوزيع، ١٩٩٢).

(٥٩) الخالدي، المصدر نفسه، ص ٦٣.

(٦٠) محمد قطب، **العلمانيون والإسلام** (الرياض: دار الوطن، ١٩٩٣)، ص ٩١.

(٦١) بلحاج، **الدمغة القوية لنسف العقيدة الديمقراطية**، ص ١٥.

(٦٢) **القرآن الكريم**، «سورة الجاثية،» الآية ١٨.

الشكليات والسلوكيات، فإن التشبه في قضية الحكم أشد نهياً. وفي معرض نقده للديمقراطية يشير النحوي[٦٣] إلى أن من سنن الله في الكون أن فتح أبواب التقدم والنهوض لمن يعمل ويسعى ويفكر، ولذا لا نستطيع أن نستشهد على تقدم شعب من الشعوب في الميدان العلمي والثقافي لنستدل على صحة عقيدته، وسلامة منهجه، وعدالة حكمه، لأن التقدم حصل في ظل أنظمة مختلفة، وليس حكراً على الديمقراطية.

ويناقش سلطان الهزيمة الفكرية عند بعض النخب الثقافية بقوله إنها لا تكاد تفهم شيئاً من أمر دينها أو دنياها إلا بالقياس إلى الآخرين ـ الغرب ـ. . . . ومن طرائف هذه النخبة أنها تريد أن تضع توقيع الإسلام على الديمقراطية الغربية، فرأت أن الشورى تناسب هذا المفهوم فزاوجت بين اللفظين لتخرج بمصطلح جديد أسموه «الشوروقراطية»!!![٦٤]. ثم يضيف منتقداً أس الديمقراطية ـ وهي حكم الأغلبية ـ بأن الإسلام لا يعتد بهذه الوسيلة على إطلاقها، ولا يرجح الرأي على غيره لموافقة الأكثرية عليه، بل ينظر إليه في ذاته: أصواب هو أم خطأ؟ فإن كان صواباً نفذ، وإن لم يكن معه إلا صوت واحد، وإن كان خطأ رفض، وان كان معه تسعة وتسعون صوتاً من المائة. وإلى جانب هذا المعنى يؤكد قطب[٦٥] أن «الحس الإسلامي» يمنع «احتراف» التأييد واحتراف المعارضة في التصويت الذي تمارسه الديمقراطية الغربية، أياً كان غطاؤه. فيحترف ناس التأييد لأحزابهم ولو كانوا غير مقتنعين، كما يحترف ناس المعارضة لا للحق لكن لإحراج الآخرين. وهنا يذكر الصاوي أن أحد أعضاء مجلس العموم البريطاني عبر عن هذه الظاهرة بقوله: «لقد سمعت في مجلس العموم كثيراً من الخطب التي غيرت رأيي، ولكني لم أسمع خطبة غيرت صوتي»[٦٦]. وفي الانتخابات تضرب الأحزاب الوعود برفع الأجور وغيرها فإذا ما استلمت أزمة الحكم نكثت بعهودها، وهنا يقول قطب «أفيراد تمثيل هذه اللعبة في الإسلام لنكون حضاريين، ونكون تقدميين، ونكون عصريين؟! إن هذه صورة من صور تدني «الحس الإسلامي» للمطالبة بهذه اللعبة الديمقراطية[٦٧].

هذا العرض الموجز يبرز بوضوح موقف هذه النخبة المعارض تجاه المسألة

---

(٦٣) النحوي، **الشورى وممارستها الإيمانية**.

(٦٤) سلطان، **جهادنا الثقافي**، ص ٤٨.

(٦٥) قطب، **العلمانيون والإسلام**.

(٦٦) الصاوي، **التعددية السياسية في الدولة الإسلامية**، ص ١٧.

(٦٧) قطب، المصدر نفسه، ص ١٠٤.

الديمقراطية من أساسها. ويضيف قطب[٦٨] أن هذا الموقف معارض للديمقراطية التي وصفها بأنها حكم جاهلي «.. فليس البديل الذي ندعو إليه هو الديكتاتورية... إنما البديل الذي ندعو إليه هو الإسلام، هو المنهج الرباني، الذي أنزله الله ليصلح به الأرض ويصونها من الفساد...». على أن هذا التسفيه للديمقراطية لم يقتصر فقط على هذه الفئة من المفكرين، فالتيار الماركسي في الفكر العربي ـ كما يذكر الجابري[٦٩] ـ قد بنى خطابه على الحطّ من الديمقراطية التي لم يكن يرى فيها غير الوسيلة التي تستعملها البرجوازية للاستبداد بالطبقة الكادحة واستغلالها. والشيوعيون ـ كما يذهب ستيوارت ـ يصرون على أن الفقه الديمقراطي القائم على حرية الفنون والعلوم من السلوك الشخصي، إنما هو مذهب خبيث وفاسد، وإنهم يحتجون بأن الديمقراطية الرأسمالية تسمح بإفساد الشعب وخاصة شبابها عن طريق الأفلام والمسرحيات وبث التفاهة والفحشاء[٧٠].

والواقع أن تعظيم الديمقراطية والإعلاء من شأنها بلغ حداً كبيراً باتت معه تلف حياة الشعوب والدول والجماعات والأفراد. فباسم الديمقراطية، «تتعرض اقتصاديات حوالى مائة دولة للتغيير والإصلاح لكي تصبح أكثر انفتاحاً وحرية... وباسمها يجري عزل دول وحصارها لإرغامها على صيغة معينة من التعددية، وباسمها تستعمل الديون المتراكمة على عشرات الدول لتغيير أنظمتها.. وباسمها أتيح لإسرائيل أن تقوم فوق أرض الغير ولو اغتصاباً... بل لقد امتد أثر الديمقراطية إلى الأسرة والبيت، ففلان ديمقراطي في معاملته مع الآخرين، وفلان ديمقراطي في بيته ومع أسرته...»[٧١].

وفي الجهة المقابلة لهذا الطرح، هناك نخبة من المفكرين يرون أن الديمقراطية ضرورة حياتية من أجل النهوض بالواقع العربي والإسلام ووحدة كلمته. يقول الجابري[٧٢] «... وكما أن الديمقراطية ضرورة وطنية، قطرية، فهي أيضاً ضرورة قومية عربية... والوحدة العربية كضرورة حياتية بالنسبة إلى العرب، أعني كشرط أساسي لبقائهم ووجودهم... وليس من الممكن اليوم تحقيق الوحدة بطريق آخر غير طريق الديمقراطية». ويؤكد الجابري في مقالات عدّة أن الديمقراطية اليوم «ليست موضوعاً للتاريخ، بل هي قبل ذلك وبعده ضرورة من ضرورات عصرنا...

---

(٦٨) المصدر نفسه.

(٦٩) محمد عابد الجابري، **الديمقراطية وحقوق الإنسان**، الثقافة القومية؛ ٢٦. قضايا الفكر العربي؛ ٢، ط ٢ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٧).

(٧٠) نقلاً عن: الخالدي، **الديمقراطية الغربية في ضوء الشريعة الإسلامية**، ص ١٤.

(٧١) ذبيان، **شقاء الديمقراطية في الوطن العربي: أي ديمقراطية؟ ديمقراطية من؟**، ص ٦٦.

(٧٢) الجابري، **الديمقراطية وحقوق الإنسان**، ص ٦٠.

والشرعية الديمقراطية هي اليوم، الشرعية الوحيدة التي لا بديل منها»[٧٣]. والعمل من أجل تحقيق الديمقراطية يتطلب - في رأي علوش - وجود قوى ديمقراطية تحتاج إلى أن تخوض معارك مع البنى التقليدية، فيقول: «إن بناء المجتمع العربي المدني لن يقوم بلا معارك مع القوى الرجعية والإمبريالية... علينا أن نخوض هذه المعارك - السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية -، من أجل أن نبني المجتمع الديمقراطي»[٧٤]. وفي معرض حديثه عن الديمقراطية يذكر الأنصاري[٧٥] «أن البشرية عرفت أنظمة حكم مختلفة وانتهت إلى أن أفضل صيغة للحكم هي الديمقراطية، وأنها الطريق الوحيد لتقدم ونهضة الأمم... حيث في الدول الديمقراطية نلمس آثار هذا الرقي في كل الميادين، الفكرية، والاقتصادية، والاجتماعية، والعسكرية والسياسية والأخلاقية!!». وفي كتاب **الحرب العالمية الثانية** يعتقد العقاد أن من دعائم السلام العالمي، شيوع الحكم الديمقراطي بين الأُمم، ثم يشير إلى أن «انتشار الديمقراطية مصل واق من الحروب، أو مخفف للإصابة بها ولو بعض التخفيف، وشيوعها في العالم ينصف الأُمم الضعيفة، كما ينصف الأفراد الضعفاء»[٧٦].

... ولعل من الإشكاليات التي تسببت في إخفاق التجارب الديمقراطية في الواقع العربي - في رأي الجابري[٧٧] - «أن الديمقراطية تحتاج إلى تأسيس في الوعي العربي المعاصر... على أن هذه الإخفاقات لا ينبغي اتخاذها ذريعة «للكفر» بالديمقراطية نفسها، ذلك لأنه ليس هناك من بديل للديمقراطية إلا الاستبداد والديكتاتورية». هذا الإطراء المؤيد للديمقراطية تمثله نخب عديدة من المفكرين في بلادنا العربية والإسلامية.

إضافة إلى هذا التمجيد، نجد نخبة أخرى ترى أن جوهر الإسلام هو الديمقراطية، وأن الديمقراطية من صميم الإسلام. يقول الحلو بعد أن عدد صوراً للديمقراطية «أن الصورة الرابعة من صور الديمقراطية التي عرفها العالم... هي الديمقراطية الإسلامية»[٧٨]. ويؤكد أرسلان أن ما كان عليه الخلفاء الراشدون هو أشد صور الحكم الإسلامي انطباقاً على الشرع، فقد كان شعبياً وديمقراطياً بحتاً. وهنا

---

(٧٣) المصدر نفسه، ص ١٣١.

(٧٤) علوش، **الديمقراطية: المفاهيم والإشكالات**، ص ١٢٦.

(٧٥) الأنصاري، **الشورى وأثرها في الديمقراطية**.

(٧٦) نقلاً عن: النحوي، **الشورى وممارستها الإيمانية**، ص ٣٠.

(٧٧) الجابري، **الديمقراطية وحقوق الإنسان**، ص ١٠٤.

(٧٨) نقلاً عن: الدلال، **الإسلاميون وسراب الديمقراطية**، ص ٤٦.

يقول الشكعة بأنه لا حرج إذاً أن يقال إن «الإسلام أبو الديمقراطية»[٧٩]. ولا تقف هذه المزاوجة بين الإسلام والديمقراطية عند هذا الحد، بل إن بعض المفكرين يرون بأن معنى الشورى الإسلامي قد تجسد في واقع الحياة الغربية من خلال مجالسها المختلفة سواء في بريطانيا أو أمريكا أو سويسرا. ويتضح عدم التفريق بين مصطلحي الشورى والديمقراطية في كتابات الكثيرين، حيث يرى البعض بأن الديمقراطية وجدت تطبيقاتها ليس فقط في أثينا بل في نظام الحكم عند العرب، سواء عند البدو أو عند الحضر، أو في حكومة مكة قبل الإسلام[٨٠].

خلاف الإسلاميين

على أن المثير للانتباه والاستغراب، هو تبني بعض التوجهات الإسلامية للطرح الديمقراطي في حين أن زملاء لهم ـ كما رأينا ـ يكفّرون ويجهّلون الديمقراطية، فيا ترى ما السبب في هذه المفارقة؟

يتحدث قطب عن هذه الظاهرة فيقول: «وفي العالم الإسلامي كتّاب ومفكرون ودعاة مخلصون مخدوعون في الديمقراطية، يقولون نأخذ ما فيها من خير ونترك ما فيها من شرور. يقولون نقيدها بما أنزل الله، ولا نبيح الإلحاد، ولا نبيح التحلل الخلقي والفوضى الجنسية ـ وهنا يقول ـ إنها إذاً لن تكون الديمقراطية... وإنما تكون الإسلام»[٨١]. ويرجع سلطان[٨٢] أصل الخلل عند هذه النخبة إلى عدم التصور الكامل لماهية الديمقراطية ومترتباتها فيقول: «فإذا قلت بأن هناك أموراً لا تخضع للتصويت أو لا تدخل مجال التصويت، فأنت بذلك غير ديمقراطي قطعاً، وإذا قلت بأن هناك ثوابت فكرية أو دينية أو خلقية أو اقتصادية أو سياسية لا تقبل التغيير فأنت بذلك غير ديمقراطي لأن تقريرك أن هناك شيئاً يحكم فوق إرادة البشر، هو طعن في صلب الديمقراطية وجوهرها».

وفي كتاب **الحريات العامة في الدولة الإسلامية** يرى الغنوشي «أنه يمكن للإسلام أن يستوعب النظام الديمقراطي الغربي» ثم يشير إلى أنه «إذا كان الجهاز الديمقراطي المذكور قد عمل في إطار القيم المسيحية فأنتج المسيحيات الديمقراطية، وفي إطار الفلسفة الاشتراكية فأنتج الديمقراطيات الاشتراكية، وفي إطار القيم اليهودية

---

(٧٩) الخالدي، **الديمقراطية الغربية في ضوء الشريعة الإسلامية**، ص ١٩٨.

(٨٠) الأنصاري، **الشورى وأثرها في الديمقراطية**، ص ٣٩.

(٨١) قطب، **مذاهب فكرية معاصرة: الديمقراطية ـ الشيوعية ـ العلمانية ـ العقلانية ـ القومية والوطنية الإنسانية ـ الإلحاد**، ص ٢٥٣.

(٨٢) سلطان، **جهادنا الثقافي**، ص ٣٧.

فأنتج الديمقراطية اليهودية، فهل من المستحيل أن يعمل في إطار قيم الإسلام لإنتاج الديمقراطية الإسلامية؟ نحن مع هذا التوجه ونرى فيه خيراً عظيماً. . .»[٨٣]. ويؤكد كذلك في أماكن مختلفة من الكتاب أنه ـ في غيبة الحكم الإسلامي ـ يمكن للمسلمين أن يتحالفوا مع الجماعات الديمقراطية العلمانية لإقامة حكم علماني، وإقامة تحالفات لإطاحة الدكتاتوريات إلى غير ذلك من الآراء[٨٤]. ومن أبرز الذين تصدوا لمثل هذه التوجهات وعارضوا أقوال مؤيديها الدلال[٨٥] في كتابه **الإسلاميون وسراب الديمقراطية**. ولعلنا هنا نعرض إلى مجمل المبررات والمصالح التي يأمل الإسلاميون تحقيقها من خلال المسار الديمقراطي، كما أشار إليها الدلال وهي كالآتي:

ـ تحكيم الشريعة الإسلامية في شؤون الحياة كلها.

ـ الإصلاح بحسب الاستطاعة.

ـ عدم تمكين أعداء الله من الانفراد بمواقع التوجيه وهو هدف احترازي لحماية الدعوة وحامليها.

ـ نشر الدعوة من خلال أكبر منبر إعلامي، وبحماية حصانة نيابية.

ـ الدفاع عن حقوق المسلمين وصيانة أعراضهم، والرد عنهم وفضح مخططات أعدائهم.

وجميع هذه المصالح ـ كما تعتقد هذه النخبة ـ تدخل في إطار مقاصد الشريعة الإسلامية، وما دامت الفرصة سانحة لتحقيق هذه المصالح من خلال النظام الديمقراطي فما المانع من ولوج المجالس النيابية، بل قد يكون واجباً. ويبدو هذا القول وجيهاً لأول وهلة كما يشير قطب. ففي النظم الديمقراطية القائمة في الغرب لا يطغى الحكام بهذه الصورة، ولا يعتقلون الناس. . . ثم يشير إلى أن أي نظام لا يعمل من تلقاء نفسه، أو يعطي ضمانات، من دون أن يحرص الناس على التمسك بهذه الضمانات، وعلى هذا فالضمانات لم تأت بها الديمقراطية أول مرة، لكن الناس بنضالهم أوجدوها، وأوجدوا الديمقراطية كذلك[٨٦].

---

(٨٣) راشد الغنوشي، **الحريات العامة في الدولة الإسلامية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٣)، ص ٨٧ ـ ٨٨.

(٨٤) المصدر نفسه، ص ٣٧ وما بعدها.

(٨٥) الدلال، **الإسلاميون وسراب الديمقراطية**، ص ٢٤١ وما بعدها.

(٨٦) انظر: قطب، **مذاهب فكرية معاصرة: الديمقراطية ـ الشيوعية ـ العلمانية ـ العقلانية ـ القومية والوطنية الانسانية ـ الإلحاد**، ص ٢٥٠ وما بعدها.

ومن خلال مناقشة الدلال[87] للمصالح المذكورة آنفاً وتفنيدها جميعاً، يخلص إلى أنها مجملة لا تمت إلى مقاصد الشريعة بشيء، إن لم تكن ضدها.

وسوف نحاول هنا أن نقتطف مثالاً واحداً هو مصلحة تحكيم الشريعة وكيف رد عليها المؤلف. يتفق الدلال على أهمية السعي لتحقيق هذه المصالح ولكنه يشير إلى أن الخلاف مع الإسلاميين المجلسيين يتلخص في قضيتين:

الأولى: أن الطريقة المطروحة والمنهج المعروض، وهو المشاركة في المجالس النيابية لتحصيل تلك المصالح المذكورة، مردود شرعاً.

الثانية: أن المشاركة في المجالس النيابية تحول دون تحصيل تلك المصالح المذكورة.

ومن خلال تفنيده لاتخاذ الديمقراطية وسيلة لتحكيم شرع الله يناقش الدلال الإسلاميين الذين يوافقون على المشاركة في المجالس النيابية التي تدعو إليها الأنظمة الحاكمة بأنه لا بد لهم من المرور بعدة مراحل هي في نظره كالتالي:

ـ الموافقة المسبقة والمعلنة على الشكل والمضمون الدستوري القائم بالفعل، وإن كانوا يريدون تغييره في المستقبل.

ـ الموافقة على الاحتكام لغير شرع الله إلى حين تتم الموافقة على تحكيمه، إذ في خلال هذه الفترة يمارس الإسلاميون المجلسيون مع بقية أعضاء المجلس النيابي تشريع القوانين في ظل الدستور القائم الذي هو دستور وضعي.

ـ طرح شرع الله تعالى للتصويت النيابي عليه.

ـ إذا كانت نتيجة التصويت لصالح تحكيم شرع الله تعالى فإنها تعرض على زعامة الملأ، وهو رئيس الدولة ليقرر فيها رأيه.

ـ إن زعامة الملأ لها الخيار بين ثلاثة أمور: فإما أن تقبلها، أو ترفضها فتعود إلى المجلس النيابي للنقاش مرة أُخرى، أو تجمدها.

ففي حالة رفضها من قبل الزعامة تعود إلى المرحلة الثالثة، وفي حالة تجميدها يبقى الحال على الوضع الأول، والنتيجة واحدة. كما أن كل مرحلة لها من الالتزامات الدستورية ما هو منصوص عليه في دساتير الأنظمة الديمقراطية.

ويحاول الدلال ردّ القول بأن تحكيم الشريعة ـ في نظر المجلسيين ـ لا يتم دفعة

---

(٨٧) الدلال، المصدر نفسه.

واحدة، وإنما يحتاج إلى زمن بالقول «. . . إن القضية عند زعامة الملأ ليست هي كم الفترة الزمنية التي يحتاجها النظام ليطبق الشريعة، بل القضية حقيقة هي أن موضوع تطبيق الشريعة مرفوض عنده برمته»[٨٨]. ثم يؤكد بأن عرض شرع الله تعالى للتصويت هو إضاعة للدين لا حفظ له: «والأنكى من ذلك أن شرع الله تعالى يوضع في مستوى واحد مع القوانين الأخرى كافة التي تقترح على المجلس النيابي، ذلك أن اليساريين يقترحون القوانين كما يقترحها الإسلاميون. . . فإذا اقترح الإسلاميون قانوناً مما هو في شرع الله حلالاً ثم لم توافق عليه الأغلبية في المجالس فإنه سيبقى معطلاً حتى يتكرم المجلس فيوافق عليه!! وبئست هذه النتيجة التي مؤداها تعطيل مفهوم الربوبيّة»[٨٩]. ويصل الدلال إلى نتيجة مؤداها أن التصويت على شرع الله فيه تعطيل لأركان التوحيد ـ الربوبيّة، الألوهية، الأسماء والصفات ـ التي لا يعتبر المسلم موحداً إلا بالإقرار بها جميعاً في آن واحد. وفي جانب إمكانية ممارسة أي ضغوط من قبل الإسلاميين داخل المجلس النيابي، يعتقد الدلال بأن هذا وهم لن يتحقق لسببين:

ـ **الأول**: أنهم أقلية.

ـ **الثاني**: أن زمام اللعبة ليس في أيديهم، بل عند الملأ. ثم يقول: «عندما يصبح الإسلاميون أكثرية فإن توازن اللعبة سيختل لغير صالح النظام ويهدد امتيازاته. وبالتالي فإن زعامة الملأ ستوقف انسياب اللعبة الديمقراطية وتحل المجلس النيابي وتلغي الحصانات النيابية وتفعل كل ما يضمن بقاء امتيازاتها ومصالحها، حتى وإن أدى ذلك إلى تعليق تطبيق الدستور، أو بعض فقراته، أو أدى إلى إعلان حالة الطوارئ والأحكام العرفية»[٩٠].

ويخلص الدلال إلى القول بأن هذا المنهج في التغيير مخالف لمنهج الأنبياء، مضيع للجهود في غير ما طائل، وبناءً عليه فإن المسلم لا يجوز له أن يرشح نفسه للمجالس النيابية.

وبعد، فهذا هو الواقع الذي تعيشه ساحتنا الثقافية، فالخلاف كما يتضح من هذا المبحث ليس بين المنتمين إلى توجهات مختلفة، بل إن الشقة عميقة أيضاً بين من ينتمون إلى التيارات الإسلامية على وجه الخصوص.

ويا ترى. . . لماذا هذا التناقض بين الكفر بالديمقراطية، والإيمان بها؟ هل يعني أن من يريد الديمقراطية، لا يريد الإسلام؟ وهل يعني أن من يريد الإسلام لا يمكن

(٨٨) المصدر نفسه، ص ٨٢.
(٨٩) المصدر نفسه، ص ١٠٠.
(٩٠) المصدر نفسه، ص ٦.

أن يستفيد من الديمقراطية؟ إن الجواب عن هذا التساؤل الكبير - في ظني - يحتاج إلى تفصيل:

نعم إن هناك نخباً من المثقفين لا تريد الطرح الإسلامي، أو حتى الإسلام، بل ترفضه، وترى بأنه أداة رجعية وعائق أمام التقدم! وهناك فئة قد تريد الإسلام، لكنها تفسره كما تريد.

وهناك فئة تكفر بالديمقراطية وترى أنها جاهلية، ترسخ حكم الأقلية على الأغلبية، فهي - في واقعنا - تسلطية لا تعددية.

وهناك نخبة ترى بأن هناك تواؤماً وتوافقاً بين أطروحات الإسلام والديمقراطية، وهناك أخرى تكره الديمقراطية لكنها اتخذتها إما لتعذّر مناداتها بالإسلام صراحة لأسباب كثيرة؛ أو لتحرج مدّعي الديمقراطية في مواقف شتى؛ أو اتباعاً لما يسمى بفن الممكن، فيستفاد منها ما أمكن.

ولعل الذي يجمع المختلفين أننا بالإمكان أن نستفيد من إجراءات وتنظيمات أي فكرة - سمها ما شئت - في ما يسوغه لنا الشرع، والديمقراطية - كمسألة تنظيمية أو إجرائية لا حكميّة تشريعيّة - يمكن أن يستفاد منها في الجانب الخيّر منها. فالحكمة ضالة المؤمن أنّى وجدها فهو أحق بها.

ولربما - والواقع شاهد - صح القول بأنه لا الذين ناصروا الديمقراطية ولا الذين سفهوها، ولا الذين ركبوها اختياراً أو اضطراراً، قدموا لنا مشروعاً نهضوياً عملياً واضح المعالم في قضايا شتى، وأهمها قضية الحكم.

هذا المشروع - في ظني - لا ينبغي أن يقف عند اجتهاد شخص أو شخصين، إنما يحتاج إلى جهود مؤسسات علمية متخصصة جادة، لها كلمتها واستقلاليتها، تتخذ من استقراء الماضي، واستنطاق الواقع، واستشراف المستقبل، ركيزة في بناء معالم مشروعها سواء في السياسة أو الاقتصاد أو الاجتماع أو ما استجد في شؤون العباد.

خامساً: المفارقة بين شريعة الشورى والديمقراطية

هذا المبحث هو محاولة لاستجلاء أهم الفروقات المطروحة بين الشورى والديمقراطية. ولقد تناولت بعض الدراسات(٩١) شيئاً من الفروقات، لكن هذا

---

(٩١) انظر على سبيل المثال: الصاوي، **التعددية السياسية في الدولة الإسلامية**؛ قطب، المصدر نفسه؛ الشاوي، **فقه الشورى والاستشارة**؛ بلحاج، **الدمغة القوية لنسف العقيدة الديمقراطية**؛ النحوي، **الشورى وممارستها الإيمانية**؛ سلطان، **جهادنا الثقافي**؛ الجابري، **الديمقراطية وحقوق الإنسان**؛ الأنصاري، **الشورى وأثرها في الديمقراطية**، والخالدي، **الديمقراطية الغربية في ضوء الشريعة الإسلامية**.

البحث يحاول استجماع أهم أوجه الخلاف مضيفاً إليها ما أمكن، ومن هذه الفروقات:

١ ـ في النظام الديمقراطي الشعب هو صاحب السيادة، والقوانين هي تعبير عن إرادته، وهذا التعبير قد يكون مباشراً أو شبه مباشر أو نيابياً. أما في شريعة الشورى، فإن الخالق سبحانه هو صاحب السيادة، فالدين ما أوجب والحلال ما أحله، والحرام ما حرمه.

٢ ـ الديمقراطية ليست فقط مجلساً نيابياً يصدر أحكاماً دستورية، وإنما تمتد لتشمل أوجه الحياة كلها، الفكرية، والسياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والأخلاقية، وعلى هذا فهي فلسفة حياتية، لكن الشورى جزء من نظام الإسلام تبقى في دائرة المباحات.

٣ ـ الحق في شريعة الشورى مرجعه النص الشرعي، لكن الحق في شريعة الديمقراطية مرجعه الكثرة مقابل القلة.

٤ ـ القواعد التي تقرها الأنظمة الديمقراطية قابلة للتغيير، لأن الشعب أو من ينوب عنه هو الذي أنشأها، أما في شريعة الشورى فلا حكم إلا حكم الله ورسوله، وما استجد من أمر فمرده إلى الله ورسوله.

٥ ـ في الأنظمة الديمقراطية، لا حد لدور العقل، فهو منشئ للأحكام والقوانين في كل شأن من شؤون الحياة، أما في شريعة الشورى فالعقل كاشف للحكم لا منشئ له، ودائرة المباح يجتهد فيها المختصون وفق إطار الشرع.

٦ ـ لا صلة في شريعة الديمقراطية بين النظام والدين، لكن شريعة الشورى تجعل من اتباع الأحكام ديناً.

٧ ـ في كل من شريعتي الشورى والديمقراطية ضمان للحقوق والحريات، ويؤكد الأنصاري (١٩٦٦) هنا على أمرين:

الأول أن هذه الحقوق والحريات في شريعة الشورى تتحول إلى واجبات اجتماعية، تحقق مصلحة الفرد والجماعة، أما في الديمقراطية فهناك مغالاة في الجانب الفردي.

الثاني: أن هذه الحريات مقيدة بضوابط شرعية، أما في الديمقراطية فمطلقة، ولا يحدها إلا ضابط عدم الإضرار بالغير.

٨ ـ شريعة الشورى وسيلة لتحقيق العدل والوصول إلى الحق، لا تفرق بين غني وفقير، ولا قليل ولا كثير، لكن الديمقراطية ـ فيما تعلن عن نفسها أنها حكم

الأغلبية ـ قد تهضم كثيراً من حقوق الأقلية.

٩ ـ كثرة الأصوات في الديمقراطية أساس في إصدار القوانين، لكن وزنها أهم في شريعة الشورى.

١٠ ـ تتجه الديمقراطية إلى المساواة المطلقة في التصويت ـ حتى في اختيار الولاية الكبرى ـ وهنا تهدر أهلية الاختيار ـ كما يشير الصاوي[٩٢] ـ أما في شريعة الشورى فلا يستوي الذين يعلمون والذي لا يعلمون.

١١ ـ تقوم الديمقراطية على نظام الأحزاب، فمنها المسيطر ومنها المعارض، وعلى هذا فهي قد تفرق ولا تجمع، لكن شريعة الشورى تتحزب للحق فقط.

١٢ ـ تحترف الأحزاب في الديمقراطيات «فنّ التأييد والمعارضات»، لكن شريعة الشورى توجب حق النصيحة والإنكار فكل على عاتقه مسؤولية.

١٣ ـ الإنكار في الديمقراطية مرجعه الدستور، أما الإنكار في شريعة الشورى فمرجعه النصوص الشرعية.

١٤ ـ في النظام الديمقراطي تنتهي مدة الرئاسة ـ في الغالب ـ بعد فترة محددة من الزمن، لكن شريعة الشورى لا تلزم ذلك ما دام لم يعرض للحاكم ما ينفي ولايته[٩٣].

١٥ ـ العقد الذي بين الحاكم والرعية في شريعة الشورى يقوم على حماية الدين وسياسة الدنيا به، وفي شرعية الديمقراطية على تحقيق أهواء الأغلبية.

١٦ ـ الديمقراطية هي تعبير عن حرية الفكر والعمل غير المحددة، وفي الشورى وفق حدود.

١٧ ـ مصادر الشرعية في شريعة الشورى تتمثل في القرآن والسنة وما حمل عليها بطريق الاجتهاد، أما في الديمقراطية فمصدر الشرعية هو القانون المعبر عن إرادة الأمة.

١٨ ـ سلطات مجلس الشورى مقيدة بعدم خروجها على النص الشرعي، أما في مجال الصياغة التنفيذية أو اللوائح والقرارات فباب الشورى مرن في إطار الشرعية الإسلامية، أما في الديمقراطية فلأن الأمة مصدر السلطات والشرائع، فلا قيد لا في

---

(٩٢) الصاوي، المصدر نفسه.

(٩٣) يشير الصاوي في: المصدر نفسه، إلى أن مدة الرئاسة في نظام الحكم الإسلامي اجتهادية، فللعلماء النظر في تحديدها أو إطلاقها.

الأحكام ولا في الإجراءات، وإذا كانت هذه تجري وفق القانون، فالقانون عرضة للتغيير.

١٩ ـ النظرة إلى المسؤول ـ في رأي النحوي[٩٤] ـ تختلف بين ميزان الشورى في الإسلام وميزان الديمقراطية، ففي الأولى تنبع كلها من الإيمان بالله واليوم الآخر، من عقيدة ودين، أما في الديمقراطية، فتظل المسؤوليات والصلاحيات أمراً يقدره الشعب، أو من ينوب عنه.

٢٠ ـ في شريعة الشورى لا بد من الاجتماع بعد الاختلاف، لأن نتيجة الشورى ملزمة شرعاً[٩٥]، لكن في الديمقراطية تستمر المعارضة، ويستمر النقد، فلا وازع يجمع ولا معيار يوحّد.

٢١ ـ في الديمقراطية تمارس ما تريد فلا حسيب ولا رقيب، أما في شرعية الشورى فالإنكار في ما خالف الشرع أكيد.

٢٢ ـ في شريعة الديمقراطية ـ كما يرى توكفيل[٩٦] ـ لم يعد الأب يمارس سلطة ما، فقد تهمل أوامره، لأن الجميع أحرار، لكن أبناءه ـ على الأقل ـ يخاطبونه باحترام، لأنه بالديمقراطية قد اختفى عهد السيد والحاكم، وبقي الوالد، أما في شريعة الشورى فكلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته.

٢٣ ـ تسعى كل من شريعتي الشورى والديمقراطية للقضاء على وراثة الامتيازات.

٢٤ ـ السلطات في كل من الشورى والديمقراطية مفصولة لكن العقوبات في شريعة الشورى مصدرها التشريع، وفي الديمقراطية مصدرها الدستور، والجريمة قد يعفى عنها أو يزول الاتهام بها، حينما تغلب الأصوات[٩٧]، أما في شريعة الشورى فلا صوت في الحدود ولا شفاعات.

---

(٩٤) النحوي، المصدر نفسه.

(٩٥) على أن العلماء على ثلاثة أقوال، منهم من يرى أنها ملزمة ومنهم من يرى أنها معلمة ومنهم من يرى أنها على حسب العقد مع الخليفة.

(٩٦) ألكسيس دو توكفيل، **الديمقراطية في أمريكا** (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩١)، ص ٥٦٥.

(٩٧) والحقيقة أن الإنسان يقف معجباً لمحاكمة الرئيس الأمريكي كلينتون ومتعجباً في الوقت نفسه لنتيجتها، لأمور ثلاثة، الأول: كيف استطاعت الديمقراطية أن تحاكم أقوى رجل في العالم اليوم. الثاني: كيف وصل الحد بالرئيس أن يتجرأ على ما فعل، وأن يعلن أسفه وتوبته على الملأ، بعد نشر العجائب والغرائب. الثالث: كيف «صوّت» مع كل هذا ببراءته بدلاً من إدانته، وانتهى الأمر وكأن شيئاً لم يكن. يا لها من ديمقراطية!!!.

٢٥ ـ في شريعة الديمقراطية لا دخل للشروط الأخلاقية في عملية الانتخابات، أما في شريعة الشورى فالدين والأخلاق أساس في عملية الترشيح والانتخاب.

هذه خمس وعشرون قضية تختلف فيها شريعة الشورى عن الديمقراطية. لكن الفارق الجوهري الذي يمنع الالتقاء هو أنه في الإسلام يعبد الله ويحكّم شرعه، وفي الديمقراطية تقدّس سيادة الجماهير، وتحكّم إرادتها. ومهما يكن من التقاء في بعض الإجراءات، فإن هذا الفارق الضخم يصعب تجاهله.

خاتمة

هل مشكلتنا هي الديمقراطية؟!

إن عدداً ليس بقليل من مفكرينا، يختصر جملة كبيرة من مشكلاتنا في عالمنا العربي والإسلامي في قضية الديمقراطية، وأنها الغائب الوحيد ـ والمنتظر ـ الذي به تعود المياه إلى مجاريها، فتحل المشكلات، وتزيد التقنيات، وتكثر الوظائف، وتتضاعف المرتبات، وتقل السلبيات، وتكثر الإيجابيات... الخ. والمتأمل للواقع يجد أن هذا الاختصار العاطفي والبريء هو المشكلة. إن جوانب عديدة من حياتنا تحتاج إلى صياغة وتصحيح وتربية، وتخطط لترقى بتعاملها وسلوكياتها إلى ما يريده شرعها، لا أن تنزل شرعها على ما تريد...

ولذا تعيش دولنا حالة من عدم الاستقرار، ليس في السياسة فحسب، بل في شؤون حياتية كثيرة، تبدأ بالفرد نفسه، وتنتهي بالدولة، بل الأمة جمعاء.

إن هذه الشقوة والغثائية حالة لا تستغرب حينما لا يكون هناك معيار واضح تقاس به الأمور(٩٨)، ولماذا الاستغراب والفرد لم يعدّ ليقبل بل ليقدر ـ أو يعطي فرصة ـ للنقاش والأخذ والرد. ولهذا فالأمة عموماً ـ أفراداً وجماعات ودولة ـ تحتاج إلى العلم المهتدي، ومن ثم إلى التربية الشمولية والجادة من أجل أن تصنع قضاياها وفقاً للحكمة، وأساسها أن تكون ذات سيادة واستقلالية، لأن الذي لا يملك ذاتيته لا يمكن أن نطالبه بالتعددية ـ شورية كانت أو ديمقراطية ـ وحينما تشعر الأمة بذاتها وأصالتها، لا تتسول الفكر، لأن لديها ما يغنيها، حينها يمكن أن تطبق ما تريد لا ما يراد لها.

إن من أشكل الإشكاليات في واقع أمتنا أن تنشغل أو تُشغل بسفسطات كلامية في قضية القبول والرفض، أو غيرها، وكأنه كتب عليها، أو أن دورها الوحيد هو

---

(٩٨) ويكفينا مثالاً، هذا الشقاق في حالة الديمقراطية.

كيف تتعامل مع الجديد!!!، وهي لا تنتج الجديد فترغم الناس على التعامل مع مستجداتها لا العكس.

والخلاصة أن كلا طرفي قصد الأمور ذميم، فمن الناس من يتوقف عن أشياء مفيدة وعديدة ظاناً أن الشرع لم يأمر بها، أو مبرراً قعوده وعدم إنتاجيته بهذا الشرع!!!، ومن الناس من يجعل الشرع آخر همه في جل ممارساته وتقديراته، ولذا فإن فهم الشرع ـ في تصوري ـ أصل في قضية الإقدام والإحجام، خصوصاً في المستجدات. ولابن عقيل في ما نقله عنه ابن القيم كلام نفيس في هذا المقام، حيث يقول: «السياسة ما كان فعلاً يكون معه الناس أقرب إلى الصلاح وأبعد عن الفساد وإن لم يصفه الرسول ﷺ ولا نزل به وحي، فإن أردت بقولك (إلا ما وافق الشرع) أي لم يخالف ما نطق به الشرع فصحيح. وإن أردت لا سياسة إلا ما نطق به الشرع فغلط، وتغليط للصحابة. فقد جرى من الخلفاء الراشدين من القتل والتمثيل ما لا يجحده علام بالسنن، ولو لم يكن إلا تحريق عثمان المصاحف، فإنه كان رأياً اعتمدوا فيه على مصلحة الأمة، وتحريق علي رضي الله عنه الزنادقة، ونفي عمر بن الخطاب رضي الله عنه لنصر بن الحجاج...»[٩٩].

ما بعد الديمقراطية

«سعدت كثيراً لطرح مصطلح العولمة، لا لشيء إلا ليريحنا من لفظة الديمقراطية».

... إن الواقع يشهد كثافة لطرح العولمة (Globalization) وهو ما يمكن أن نسميه مرحلة ما بعد الديمقراطية، وهي الانفتاح العالمي.

هذا الطرح يحاول أن يلغي الخصوصيات الثقافية، وأن يصبغ الحياة بمجملها بثقافة الحرية والشفافية، التي لا تحدّها حدود البلاد والعباد. وما من شك في أن المستفيد الأول هو صاحب القوة والهيمنة، ولذا لا يستغرب بأن أمريكا وبريطانيا ـ الحليفتين ـ تسعيان لتدويل ثقافة «الأمركة والأوربة» لأن الفرصة أمامهما سانحة، وخصوصاً في هذا الوقت الذي ضعفت فيه أمم الأرض. ومن خلال قاعدة نيكسون «Seize the moment»، أي استغلال الفرصة، فإن أمريكا تحاول استغلال هذا الضعف العالمي لتكرّس قوتها وانتشارها، ليس فقط على المستوى العسكري بل وعلى المستوى الاقتصادي والثقافي... أيضاً.

والمأمول هنا من نخبنا الثقافية أن تنعتق من إشكالية الديمقراطية، وأن تدخل

---

(٩٩) الصاوي، التعددية السياسية في الدولة الإسلامية، ص ٧٣.

بوابة العالمية بنفسية جديدة تحمل بذور الازدهار لا الانبهار. . .

إن سحر العولمة «غير ديمقراطي» فهو يخرق الجدار، ويجلس معك في الدّار، والغرفة وأمام المكتب وفي السيارة، بل يصل إلى الصغير والكبير على حدٍّ سواء. وعلى هذا فإن الحاجة ماسة لأن نعوّد أنفسنا ومؤسساتنا من خلال قنواتنا العلمية والثقافية والإعلامية ليس فقط على «الانتقاء» بل على «العطاء»، وإلا فلن تستطيع الأُمة ـ أفراداً، وجماعات، ودولة ـ «البقاء» في ظلِّ زحف «الأقوياء».

الفصل الثاني

الليبرالية السياسية والاقتصادية في الوطن العربي في ظل العولمة

عبد الله هدية(*)

أهمية البحث

إن من أكثر الموضوعات استهلاكاً في البلاد العربية، سواء لدى الحكام أو الشعوب، كلمة الديمقراطية.. الكل يسرف في استخدامها بمناسبة ومن دون مناسبة حيث فقدت مدلولاتها الحقيقية وأصبح يوجد لها تعريفات وتفسيرات شتى لا تمت إلى جوهرها بصلة.. وحتى المسلمات والبديهيات في المسألة الديمقراطية صار الناس في البلاد العربية يختلفون فيها.. ولا يأتي هذا البحث لكي يعيد الحديث في الأصول والمسلمات وسياق نشأة الديمقراطية ولكن لكي يتناول بالتحديد مسألتين، صارتا على قدر كبير من الأهمية في عالم اليوم خاصة في الوطن العربي: **الأولى** تلك البلبلة الحادثة من جراء التشدق الدائم بـ «الديمقراطية»، خاصة من قبل الاعلام العربي الرسمي في ظل الواقع البعيد تماماً عن أية سمة من ملامح الديمقراطية خاصة في المسائل السياسية، وذلك التعارض الصدامي الواقع بين الليبرالية السياسية والليبرالية الاقتصادية والذي يحسم ـ عادة ـ لصالح الأخيرة.

والثانية: تلك الهيمنة الحقيقية التي يمارسها القطب الرأسمالي على العالم كله على كل الصعد وفي كل المجالات.. وتأثير ذلك في المساحات الصغيرة من الديمقراطية في البلاد المتخلفة.. فالبعض يزعم أن «العولمة» ستأتي بالتحديث وتقف موقفاً صلباً

(*) عميد كلية التجارة ببور سعيد ـ جامعة قناة السويس ـ مصر.

ضد الاستبداد والطغيان في البلاد المتخلفة وتدعم حقوق الانسان وتجبر الحكومات الشمولية على تحديث النظم السياسية واعطاء قدر كبير من المشاركة السياسية للمواطنين. . إن هذا البحث يفتش عن مدى هذه التأثيرات في النظم السياسية العربية - بشكل عام - ويفتش عن حدود العلاقة بين الليبرالية السياسية والليبرالية الاقتصادية. . التي أصبحت مشكلة مستعصية في الوطن العربي خاصة لدى النظم التي عرفت بعض الأشكال الديمقراطية منذ فترة بعيدة.

الفرضيات

١ - تولد العولمة تأثيرات سلبية وضارة في الحريات السياسية والاقتصادية في البلاد المتخلفة.

٢ - تتوازن العلاقة بين الحريتين السياسية والاقتصادية في البلاد المتقدمة بشكل تقريبي، ولكن في البلاد المتخلفة يُضحَّى - في أوقات عديدة - بالحرية السياسية لصالح الحرية الاقتصادية.

المنهج

نحاول بقدر الامكان أن نعتمد على المنهج الاستقرائي في البحث والفهم، بمعنى أن نرصد الأحداث التي وقعت في النظم السياسية المتخلفة التي تأخذ بقدر من الأشكال الديمقراطية لكي نصل إلى نتائج عامة، وفي الوقت نفسه حاولت بقدر الامكان أن استعين بالأصول العامة المعروفة عن الديمقراطية ومحاولة تطبيقها على النظم السياسية العربية، أي الخلط بين منهجي الاستنباط والاستقراء كلٌ في موقعه وفي حينه. . واستعملت مداخل متعددة للمساعدة في التحليل، منها التاريخي والوصفي والقانوني والاداري والوظيفي. . أي تكامل في المداخل.

وفي معالجة هذا الموضوع، عمدنا إلى عرضه في مبحثين: المبحث **الأول**: ونعرض فيه للعولمة وتأثيرها في الليبرالية السياسية والاقتصادية. والمبحث **الثاني**: ونكرسه لبحث العلاقة بين الليبرالية السياسية والليبرالية الاقتصادية.

أولاً: العولمة والليبرالية

ولبحث تأثير العولمة في الأشكال الديمقراطية لبعض النظم العربية، عمدنا إلى بيان فكرة موجزة عن التطور التاريخي للهيمنة ثم نبين تأثير علاقات الهيمنة في البنية الانتاجية والاجتماعية للمجتمعات العربية، التي تؤثر بدورها مباشرة في مدى تطبيق هذه المسحة الديمقراطية لبعض النظم العربية، وبيان مدى شمولها لكل سكانها من عدمه.

١ ـ التطور التاريخي للهيمنة

خلال فترة تزيد على القرنين، تبلور تقسيم العمل الدولي في اسناد دور المنتج للخدمات الأولية والمواد الزراعية إلى البلدان التابعة، ويبقى للبلدان الرأسمالية دور المنتج للسلع الصناعية والمبدع للتطور التقني. وما زالت إلى الآن تعتمد جمهرة البلدان التابعة على محصول واحد أو اثنين في صادراتها وتكون قيمة هذه المحاصيل نسبة كبيرة في ناتجها القومي.

وإذا كان الأسلوب العسكري أبرز الأساليب التي فرضت هذا التقسيم إلا أن هناك أساليب أخرى ابتدعتها الرأسمالية في تطورها وهي خلق كيانات استيطانية في قلب المناطق الحيوية في العالم وإقامة الأحلاف العسكرية.

وبجانب هذه الهيمنة الاقتصادية، كان من الضروري أن تتبع الأمر هيمنة سياسية وسيطرة على الحياة السياسية في هذه البلدان عن طريق مؤسسات وأحزاب سياسية مرتبطة بها. وفي مجالات الثقافة توجهت أساليب الهيمنة مباشرة إلى قلب العملية التعليمية من خلال برامج التعليم وقنوات الاعلام وخلق النخبة المرتبطة بها وجيل مفتون بالاستهلاك والترفيه الرأسمالي.

ومع التطور التقني الهائل وتغيير أساليب وأنماط الفن الانتاجي ـ تبعاً لذلك ـ بدأت ارهاصات جديدة، في السبعينيات من هذا القرن، لتقسيم العمل الدولي، حيث تشكلت بعض المظاهر لهذا التقسيم تجسدت في الصناعات المنتقلة، وهي أنواع معينة من الصناعات، نقلتها الرأسمالية المتطورة من بلدانها إلى البلدان التابعة. ولعل أهم سمات هذه الصناعات، أنها صناعات كثيفة العمل من خلال مستواها التقني: الأنسجة، والملابس، والأحذية وبعض مكونات الأجهزة الالكترونية، بجانب الصناعات الملوثة للبيئة أو التي تحتاج إلى الطاقة مثل البتروكيماويات والحديد وبناء السفن.

لقد قامت الرأسمالية بتركيز هذه الصناعات في مناطق جغرافية معينة من العالم، غير أن هذا التركز لم يتم باعتباره نقل صناعات متكاملة بل حلقات انتاج ضرورية لإكمال الدورة الانتاجية أو تصنيع بعض الأجزاء التي تتميز بكون تصنيعها يحتاج إلى الأيدي العاملة الكثيرة. وتوطين حلقة انتاجية أو أكثر من مجموع الحلقات الانتاجية للصناعة المعنية في بلد معين يحتم تصدير الجزء المصنع إلى المكان الذي يحتاج إليه، أي أنه تبلورت سياسة التصنيع هذه إلى توزيع انتاج مكونات السلعة على بلدان متعددة على أن يتم تجميعها في بلد آخر. . أي أصبحت عملية الانتاج تتم على المستوى العالمي بعد أن كانت تتم أساساً ضمن نطاق الاقتصادات الوطنية. . بمعنى أن العملية الانتاجية في الشكل الجديد لتقسيم العمل الدولي عملية متكاملة على الصعيد العالمي

بشكل هرمي.. واحتفظت الدول الرأسمالية لنفسها بعمليات التخطيط والتصميم والبحث وانتاج مكونات ذات طبيعة تقنية عالية، وأسندت إلى البلدان التابعة مهام انتاجية تشكل حلقات انتاج تتكامل بمجموعها مع الفعالية الانتاجية للدول الرأسمالية.

ولعل أهم الدول التي تركزت هذه الصناعات فيها دول شرق آسيا التي أصبح من المألوف أن يطلق عليها «النمور الآسيوية».

ولا يخفى على الراصد أن هذا الشكل الجديد لتقسيم العمل الذي ظهرت ملامحه في بداية السبعينيات دفعت إليه مجموعة من العوامل، نمت أواخر الستينيات وظهرت واضحة جلية في بداية السبعينيات، ولعل أبرزها الخلاف بين رأس المال والعمل.. حيث طالبت النقابات العمالية بزيادة الأجور وتحسين الأوضاع المعيشية للعمال وتبديل طرق تنظيم العمل داخل ساحة الانتاج خاصة الطبيعة المملة للأداء التكراري لكثير من الأعمال.. كما أن التصنيع الكثيف والانتاج الموسع للسلع في البلاد الرأسمالية، ألحق أضراراً خطيرة بالطبيعة وبالأوضاع الصحية للمجتمعات، الأمر الذي كوَّن جبهة قوية من الرأي العام ضد التلوث والمناداة بضرورة وضع قيود على هذه الانشطة الضارة بالبيئة.. كما تكونت تنظيمات المستهلكين التي تراقب التزام السلع الصناعية بشروط النوعية وذلك بشكل أكثر فعالية وصرامة من ذي قبل، الأمر الذي أثر مباشرة في مستوى أرباح هذه الشركات. ومن هنا كان من الضروري القاء عبء كل هذه المشكلات على الدول التابعة، واقتضى هذا ضرورة التوسع نحو الخارج.

في الوقت نفسه حدث تقدم هائل في التطور التقني في ميادين الحاسبات الآلية والأجهزة الالكترونية وتقانة المعلومات ووسائط الاتصال والهندسة الوراثية والطاقة الذرية.. ولما كانت هذه الصناعات لا تحتاج إلى استخدام مكثف للعمل أو الطاقة وإنما إلى الاستخدام النظيف لطرق الاتصال واستخدامها في المجالات كافة.. ولما كانت هذه الصناعات تحتاج إلى استثمارات ضخمة سواء لإنتاجها أو الاستمرار فيها وتطويرها، فضلاً عن أن هذه الصناعات تحتاج إلى مهارات عالية من العلم والخبرة.. كل هذا أدى إلى تقسيم العمل الدولي بشكله الجديد.

وكانت أبرز الأدوات المستخدمة لهذا التوغل في بلدان العالم الثالث الشركات المتعدية الجنسية وتدفقات رؤوس الأموال والتسلح.

وإذا كان نفوذ الشركات الأجنبية في البلدان المتخلفة ظاهرة قديمة قدم الاستعمار، فإن الجديد في هذه الشركات المتعدية الجنسية، أن نفوذها يمتد إلى البلد الأم والبلدان التابعة على حد سواء، وتنتشر أنشطتها على شكل حلقات انتاج في بلدان العالم وتنظم مركزياً حيث تدار من مركز واحد يقوم في الوطن الأم، كما أن

لها تأثيراً هائلاً في اتخاذ القرارات السياسية في البلدين.

ولما كان معدل الربح لهذه الشركات يعتمد على مجموع نشاط حلقاتها الانتاجية فإن ذلك أدى تلقائياً إلى أن تتلاعب هذه الشركات في نشاط الحلقات الانتاجية بالخفض أو الزيادة وفقاً لمصالحها السياسية والاقتصادية.

ولما كانت هذه الشركات تتنافس بعضها مع بعض، فإن ذلك أدى إلى بروز سمتين أساسيتين: **الأولى** وهي زيادة تدخل دول المركز لحماية مصالح هذه الشركات، الأمر الذي دفع إلى البحث عن محاولات احتواء هذا التنافس والتوتر بينها.. **والثانية**، وهي ترتبت على الأولى، وهي قيام عدة شركات بالاتفاق في ما بينها بحيث تزود كل شركة الأخرى بمادة أو أكثر، وهذا يقود إلى إلغاء النشاطات الأقل كفاءة في كل شركة وتعظيم كفاءة الوحدة الانتاجية التي يُبقى عليها وتُزال كل الطاقات الانتاجية الزائدة التي كانت موجودة بسبب التنافس.. وهذا يقطع الطريق في وجه دخول مستثمرين جدد هذه النشاطات.

أما التدفقات المالية، فهي وإن كانت السبب المباشر الذي اتخذ ذريعة لاستعمار البلدان المتخلفة في بداية تعاظم الرأسمالية، فهي في هذا العصر استهدفت خلق الظروف الاقتصادية والسياسية لتقرير وترسيخ شكل التقسيم الدولي للعمل، حيث تذهب هذه القروض للاستغلال في نشاطات استهلاكية أو خدمية ثم تعود الارباح إلى البلد الأم. وإذا كانت كلفة هذه القروض بدأت متواضعة إلا أن أسعار السلع الواردة من الدول الرأسمالية كانت مرتفعة الثمن، غير أن الفوائد على القروض شهدت ارتفاعاً ملحوظاً في منتصف الثمانينيات بسبب تغير السياسة النقدية للولايات المتحدة، الأمر الذي رفع عبء الفائدة على هذه الدول التابعة إلى ستة مليارات دولار سنوياً.

وفي هذه الفترة ـ أيضاً ـ برز دور صندوق النقد الدولي لتعزيز هذا التقسيم الدولي للعمل، حيث كان يمتنع عن تقديم أية قروض إلا بشروط معينة تصب في معظمها ضد القوى الاجتماعية الأكثر عدداً في هذه البلدان، وفي الوقت نفسه، كانت المؤسسات المقرضة تضغط لاسترداد قروضها، أي وجدت هذه البلدان نفسها بين المطرقة والسندان. بيد أن المخاطر من قبل الولايات المتحدة كانت محسوبة، بمعنى أنها كانت تواجه البلدان المدينة فرادى وتلوح لها بإعلان إفلاسها وإن كان هذا لم يحدث أبداً وإنما كان نوعاً من الضغط حتى تستجيب بقبول شبكة الهيمنة الملقاة عليها وتمتد لكل المجالات: الثقافية، والسياسية، والسلوكية.. وكانت تعزز هذا سياسات الصندوق التي كانت تهدف إلى خلق الشروط الملائمة لقيام صناعات التصدير في البلدان المتخلفة، حيث كانت تتمحور هذه الشروط في ضرورة إعادة تنظيم القوى العاملة لإضعاف قوتها من خلال الإجراءات التي تقود إلى الركود الاقتصادي قبل رفع الدعم عن السلع الأساسية والكف عن تدخل الدولة وإزالة كل القيود أمام عمل

ونشاط الشركات المتعدية الجنسية مثل تحويل العملة ونسف كل قيود الاستيراد، وتحويل الأرباح وخفض قيمة العملة المحلية.

إن التغيرات السالفة التي حدثت في بنية الأنظمة الرأسمالية وما واكبها من سياسات تتطابق مع كل تغير في هذه البنية المتطورة على الدوام نحو تركيز الأموال والتطور التقني الهائل الذي لا يمكن أن يحصر نفسه داخل حدود الدولة الأم وإنما يمتد ليشمل جل بقاع الأرض، ويفرض سطوته وهيمنته على معظم بلاد العالم، هو الذي صك كلمة «العولمة» لكي تتطابق تماماً مع ذلك المستوى من التطور الذي تمر فيه تلك الرأسمالية المتوحشة.

أما على صعيد الثقافة والتعليم والاعلام، فإن تلك الهيمنة الاقتصادية والسياسية على البلدان التابعة لا تكتمل إلا بنشر مفاهيمها وقيمها وغزو عقول وأرواح الأجيال الشابة في البلدان التابعة. ويمر ذلك عبر تغيير مناهج التعليم وعبر سياسات الأعلام التي تمجد القيم الغربية في مرحلة تالية وإن كانت المراحل الأولى لا تتوانى عن بث وطرح آلاف من المسلسلات والصور التي تحبذ هذه الحياة وهذا السلوك الغربي بمقولة انه التمدين، نفسه.. وعبر المدارس والجامعات الأجنبية تخلق جيلاً مطبوعاً بثقافة الغرب.. وهذا الجيل عبارة عن أولاد النخبة الثرية في هذه البلدان الذين اتجهوا إلى هذه المؤسسات التعليمية ليتعلموا فيها حتى يبزوا أقرانهم من عامة الشعب، لأن من أهم سمات هذا الغزو الاقتصادي والسياسي والتعليمي للبلدان التابعة «الثنائية» في كل شيء: سوق للعامة وسوق للنخبة، مؤسسات تعليمية للعامة، ومؤسسات للنخبة، ومؤسسات ترفيهية للعامة وأخرى للنخبة.. وتدار الدولة عن طريق هرمي مركزي حيث يتسلم أولاد النخبة كل الفعاليات الأساسية في البلد التابع: الفعاليات الاقتصادية والسياسية والاعلامية والعسكرية. وتنحصر ثقافة البلد في ثقافة هؤلاء وهي ثقافة أجنبية تماماً منفصلة عن ثقافة القاعدة العريقة من العامة التي تعيش ثقافة تقليدية متأخرة مزيفة دخلها كثير من المفردات الدخيلة عليها خاصة في الغيبيات والنظرة إلى المرأة وإلى الآخر عموماً.. وهكذا تصبح الثقافة في البلد التابع ثقافتين، وعن طريق ثقافة أولاد النخبة تكتمل حلقات الهيمنة والعولمة في الوقت نفسه، أي سيادة نمط معين في الاقتصاد والسياسة والتعليم والثقافة والسلوك والتفكير.

٢ ـ البنيان الاجتماعي والليبرالية

يتضح من العرض السالف مدى التأثير الذي أصاب المجتمعات المتخلفة ومنها العربية في البنية الانتاجية، حيث تقتصر القاعدة الانتاجية ـ وبشكل تقريبي ـ على إنتاج الخدمات للعملية الانتاجية العالمية.. وتنحسر هياكل الانتاج في البلاد العربية

وتتبدى في قطاع خدمات يزداد توسعاً على حساب أبنية إنتاجية أساسية مثل الزراعة والصناعة، وتضيق القاعدة الانتاجية وتقتصر على إنتاج المحصول الواحد الذي يأخذ دوره المحدد له في تكامل العملية الانتاجية التي تتم على النطاق العالمي.. ولعل وجود هذه الأبنية الانتاجية المشوهة لدى البلاد العربية يؤثر بدوره وبطريقة مباشرة في تكوين خريطة البنية الاجتماعية في هذه البلدان.. بحيث تبرز ملامح وجود فئة اجتماعية قليلة العدد (النخبة) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بدائرة الانتاج العالمية في أوطانها، أي يرتبط عملها في مساعدة عمل آليات «العولمة» في بلدانها الأصلية.. كوكلاء للشركات المتعددة الجنسية في سائر أنشطتها الاقتصادية والثقافية.. بينما القاعدة العريضة من أبناء هذه البلاد تخرج من دائرة الانتاج والتوزيع وتزداد تهميشاً، وتعيش القوى الاجتماعية في هذه البلدان كجزر منفصلة بعضها عن البعض. وتؤثر العولمة في البنية الاجتماعية في البلاد العربية.. بحيث تتقوقع الأغلبية على نفسها وتعيش في أحياء عشوائية تغلقها على نفسها وتحس أنها خارج الزمان والمكان، وتنغلق فئة النخبة على نفسها وتنشغل بتراكم الثروات، وتبقى فلول الفئات الوسطى تحاول أن تشد لحمة المجتمع مرة أخرى بإقامة جسور الاتصال بين فئاته الاجتماعية، ولكن هذه الفئات معرضة للتآكل والانزواء بفعل التغييرات الهائلة في الأبنية الانتاجية للبلدان المتخلفة.. ولا شك في أن هذا يشكل خطراً داهماً على هوية الدولة وعلى أمنها القومي وعلى وجودها المعنوي، وأن الأغلبية المهمشة عندما تنغلق على نفسها ولا تعلم ماذا يدور حولها أساساً، ومن خلال التعايش مع هذه الظروف الموضوعية، تنسج مفاهيم وعادات وأعرافاً وفنوناً خاصة بها، تغلب عليها صفات «الانحطاط» والتدهور.. ويتجلى ذلك في مفردات اللغة التي تتخاطب بها وفي فنونها وأغانيها.. وهذا ليس بغريب في سياق تطور المجتمعات، حيث ان الفقر المدقع ـ عادة ـ يولد «ثقافات» في غاية البؤس والانحطاط.

هذه الفئات الهامشية الكثيفة العدد، من رابع المستحيلات أن تحيا حياة سياسية خصبة أو تتمتع بهذه المسحة من الأشكال الديمقراطية التي يسمح بها النظام، ولن تطولها مطلقاً ثمار الليبرالية السياسية.. فإذا ذهبت إلى صناديق الانتخاب يكون ذلك لصالح أفراد من النخبة، ليس لها أحزاب سياسية تؤطرها أو تدافع عن مصالحها.. والوعي ـ عادة ـ لديها يأتي من الخارج.. ولهذا يمكن منطقياً وعملياً أن يتسلل إلى بعض عقولها أفكار متطرفة سواء لجهة اليمين أو اليسار، من بعض الأفراد النشيطين من بقايا الطبقة الوسطى.. وهنا فقط تتحرك دولة النخبة وتصمهم بالإرهاب والتطرف.. وإذا كان ذلك كذلك فإن «الدولة» تقوم بقطع كل اتصال أو تماس بين أفراد هذه الأغلبية المحصورة في أحياء معينة وهؤلاء الأفراد الناشطين من فلول الطبقة الوسطى، عن طريق تصفية هذه الفلول وإحكام السيطرة على مداخل ومخارج

التجمعات السكنية لهذه الأغلبية.

٣ ـ الليبرالية السياسية لمن؟

تبقى ـ فقط ـ ممارسة الليبرالية السياسية داخل «النخبة» المسيطرة على مقاليد السلطة الاقتصادية والسياسية والمستفيدة تماماً من الحريات الواسعة لهذه الليبرالية الاقتصادية.

وتصبح ـ هنا ـ الليبرالية السياسية ليبرالية جزئية لا تستوعب المجتمع كله وإنما تقتصر فقط على «قلة» حاكمة، ويقود هذا إلى العودة إلى حكم الأقلية الاحتكارية ولكن في ثوب جديد يتلاءم مع هذه المرحلة المهمة من مراحل التطور الرأسمالي أبرز ما فيها أن هذه الأقلية الحاكمة جاءت كنتاج لتطورات الاقتصاد العالمي، وليس كنتاج لتطور الاقتصادات الوطنية.

ثانياً: العلاقة بين الليبرالية السياسية والاقتصادية

١ ـ الليبرالية السياسية والاقتصادية: توافق أم تصادم؟

لا يستطيع أي نظام سياسي في البلاد العربية أن يسير في مسالك الديمقراطية السياسية إلى نهايتها، فإذا كانت هذه الديمقراطية السياسية تعني في المقام الأول حرية التعبير والنقد وتكوين الأحزاب السياسية والجمعيات الخيرية والثقافية والنقابات المهنية، وحرية التنقل.. أي مجموع الحريات العامة الواسعة والتي تهدف في النهاية إلى المشاركة السياسية في صنع القرار على مختلف المستويات: المحلية والسياسية في المؤسسات والأحزاب.

وإذا كانت هذه الليبرالية السياسية تقتضي قدراً كبيراً من المعلومات والحقائق تحت بصرها وفي متناولها، تستطيع أن تستخدمها في النقد الموضوعي وتقويم مسيرة النظام السياسي وتصحيح الأخطاء أولاً بأول، إذا كان ذلك كذلك، فإن أول سهام النقد تستخدم ضد انحرافات السلطة الاقتصادية.

وإذا كانت غنيمة أي نظام سياسي استخدام السلطة السياسية في الحصول على مزايا وامتيازات السلطة الاقتصادية، تلك التي يدور حولها الصراع، فقد بات من المسلم به أن السلطة السياسية في البلاد المتخلفة لا تطلب لذاتها بقدر كونها الاداة الحاسمة في الاستئثار بمزايا وغنائم السلطة الاقتصادية.. وربما تكشف تجربة البلدان المتخلفة في الفترة الأخيرة مدى صحة هذه المقولة بشكل تقريبي. فاندونيسيا، على سبيل المثال، تذكّرنا بأن «سوهارتو» تحدث كثيراً في عام ١٩٦٥، عندما استولى على

سدة السلطة وقام بانقلاب عسكري أطاح «سوكارنو»، عن تقدم البلاد وازدهارها ورفع مستوى معيشة الشعب وعن العدالة ومكافحة الفساد ونشر الديمقراطية.. ولكن التجربة كشفت بعد أزيد من ثلاثين عاماً تقريباً أن الهدف كان الاستيلاء على السلطة الاقتصادية والتمتع بكل ما تغله هذه السلطة له وللأسرة ولسدنة النظام.. إن حجم الثروات الخيالي الذي تملكه أسرته وتلك الأموال الخرافية المكدسة في بنوك الغرب باسمه واسم اسرته واسم أعوانه، تدلل إلى حد بعيد على أن هذه السلطة السياسية التي تقبض بيديها على مصابيح وكشافات ـ كما ينبغي ـ لتبدد الظلام أولاً بأول حول العمليات الاقتصادية التي لا يصب عائدها في خزانة الدولة، وتكشف الامتيازات والمغانم التي يختلسها رجال السلطة السياسية من دون وجه حق.. إن هذه الليبرالية السياسية يتعين أن تتوقف عند حدود معينة ولا تخوض في هذه المسائل وإذا ركبت رأسها وأصرت، يضحّى بها تماماً.. وتجربة «الكونغو» وحجم الثروة الخيالي الذي يملكه «موبوتو» وأسرته في وسط شعب يتضور جوعاً ولا يجد ما يقتات به إلا ثمار الاشجار وبعض الحيوانات السامة.. وليست بأحسن حالاً نُظُم الحكم السياسية في الكثير من بلاد أمريكا اللاتينية.. التي تدلنا في النهاية على استخلاص حقيقة مؤكدة: أن لليبرالية السياسية حدوداً تقف عندها، وتمنع وتصادر هذه الليبرالية السياسية إذا خاضت كثيراً في المسائل الاقتصادية وعمليات المضاربة والشراء والبيع والتربح من نفوذ السلطة السياسية بهدف تكديس الثروات الفائقة الغريبة في حجمها.. لتذهب الليبرالية السياسية إلى الجحيم وتبقى الحرية الاقتصادية بكل عملياتها سواء المشروعة أو غير المشروعة.

٢ ـ البنيان القانوني

ولفهم هذه المسألة بدقة، يتعين أن نستخدم بعض جزئيات المدخل التاريخي والقانوني الذي يثبت أن الطبقة البورجوازية الصاعدة على انقاض النظام الاقطاعي في نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، استفادت من حركة الكشوف الجغرافية والتقدم التقني وأتاح لها ذلك تراكم ثروات هائلة قفزت بها إلى أن تكون أكثر ثراء من الطبقة القديمة: النبلاء والإقطاعيين.

غير أن البنيان القانوني ظل كما هو لم يتغير، وهو بنيان يعطي امتيازات واسعة للطبقة القديمة.. ولما كان لكل دولة وسلطة رجالها، فلكل سلطة سياسية بنيان قانوني يمنح امتيازات واسعة للفئة أو الطبقة التي تتكون منها هذه السلطة الجديدة.. ولهذا فقد ألغت الطبقة البورجوازية امتيازات النبلاء، وألغت الطوائف وقررت حق النشر بحرية للكتب والجرائد وحق الاجتماعات والتظاهر وتكوين الجمعيات.. وأعفت أصحاب المهن الذين يعدون شريحة مهمة من الطبقة المتوسطة ـ كالمحامين والأطباء ـ

من الضرائب ونقلت هذه الضرائب إلى عاتق الطبقات القديمة. . واقتضى هذا كله أن تفرض قيوداً على تدخل الدولة وعدم السماح لها بالتدخل في النشاطات الانسانية المستقلة وتحديد منطقة صغيرة أو مجالات محددة تتدخل فيها الدولة خاصة بالجيش والقضاء والشرطة. . وتُرك المواطنون يمارسون التفكير والكتابة والطباعة بحرية مثل حرية البيع والشراء.

وكانت الليبرالية السياسية في بداياتها الأولى حذرة من «الحكام» وتتوجس منهم خيفة، أثناء ممارستهم لسلطاتهم، حيث ان السلطة تفسد «الانبياء»، لذا يتعين أن يحدد بدقة مضمون هذه السلطة المخولة للحكام ووضع قيود على ممارساتها. . ولذا ابتدعت الليبرالية السياسية آليات محددة تضمن بها رقابة الحكام وعدم جنوحهم نحو العسف والاستبداد: التمثيل النيابي، انتخابات الحكام، النيابة محددة المدة وذات الطابع المؤقت، إمكانية رد النائب وسحب الثقة منه، تقرير مبدأ فصل السلطات حيث السلطة تحد السلطة، التعددية السياسية، الرقابة القضائية والسياسية. . وهكذا كانت تعتقد الليبرالية السياسية أنها بهذه الآليات المحددة والمنصوص عليها تسلط «سيف ديموقليطس» على رؤوس الحكام حتى يحال بينهم وبين الاستبداد والعسف.

ثم غالت الليبرالية التقليدية في تصوراتها ورأت أن الليبرالية السياسية والاقتصادية وجهان لحقيقة واحدة، فحرية الصناعة والتجارة تعد شكلاً خاصاً للحرية الفردية والمساواة بين المواطنين، وأن الطابع التكاملي بين الليبراليتين يقتضي فصل السلطة الاقتصادية عن السلطة السياسية وعدم تركيزها في يد واحدة أو تستأثر بها جهة واحدة، وأن الفصل هذا يضعف الدولة وبالتالي «الحكام». . فالسلطة الاقتصادية تتوزع بين شركات خاصة متعددة تعد مركز «القرارات» الاقتصادية وهي شركات مستقلة ـ تقريباً ـ عن الدولة.

غير أن التجربة، كشفت عن وهم هذا التصور، ففي القرن التاسع عشر وفي بدايات النظام الرأسمالي الليبرالي، لم تتمتع السلطة السياسية مطلقاً باستقلال أصيل وإنما كانت السلطة الاقتصادية تؤثر فيها على الدوام وتوجهها وجهة معينة في اتخاذ قراراتها. فالرأسماليون يقبضون على الخيوط الأساسية التي تشد الحكام ويوجهون «الدولة» إلى إصدار قرارات تهدف في النهاية إلى تحقيق صوالحهم. . أي لم تنفصل مطلقاً السلطة السياسية عن الاقتصادية.

٣ ـ التوازن التقريبي لليبراليتين في النظم الغربية

بيد أنه في الأنظمة الرأسمالية المعاصرة، ولا سيما في أوروبا ومع ازدياد قوة التنظيمات العمالية والنقابية والأحزاب الراديكالية وظهور مؤسسات فكرية قوية تتمتع

بهامش نسبي من الاستقلال كالصحافة والجامعات.. أدى ذلك إلى حدوث توازن أمام القوى الاقتصادية.. وبالرغم من أن القوى الاقتصادية ما زالت قاصرة على أقلية تحتكر الثروة إلا أن تنامي وتصاعد القوى السياسية والاعلامية والنقابية أعاد بعض التوازن وكبح جنوح السلطة الاقتصادية للانفراد بالمجتمع وميلها إلى العسف والطغيان.

غير أن المسألة التاريخية المهمة والتي يتعين أن نؤكدها هي أنه عندما تصبح ممارسة الليبرالية السياسية خطراً على الليبرالية الاقتصادية، أي تتناقض الحريات في التعبير والمظاهرات مع الحفاظ على ملكية وسائل الانتاج واستغلالها في جلب الأرباح وملكية الرأسمالية، يسارع الليبراليون إلى إلغاء الحريات السياسية والعصف بالمواثيق والدساتير وحقوق الانسان، وقد تجلى ذلك في القمع الدامي الذي مارسه الليبرالي كافينياك في ١٨٤٨ وتيير في ١٨٧١ في فرنسا.

في الولايات المتحدة الامريكية تتجمع معظم الرأسمالية الكبيرة والاحتكارات الضخمة داخل إطار الحزب الجمهوري.. وإذا كانت آفاق النظام السياسي السائد في تفاعلها مع تطورات الواقع الموضوعي تدفع أحياناً لأن يصعد إلى سدة الرئاسة بعض الفصائل الليبرالية داخل إطار الحزب الديمقراطي، إلا أنها لا تستطيع أن تتجاوز خطوطاً معينة وتغالي في راديكاليتها بحيث تمس بالضرر مصالح هذه الرأسماليات والاحتكارات الكبيرة.. حيث أن هناك آليات في النظام نفسه تقوم هذه الاحتكارات باستخدامها تسبب ازعاجاً لا مثيل له للرئيس المغالي في الليبرالية وتذكره بتوخي الحذر وسرعة الارتداد داخل إطار المصالح الكبرى للولايات المتحدة، التي هي في الوقت نفسه وفي معظمها مصالح للقوى الرأسمالية الكبيرة، ثم تستخدم بكل قوة آلية تحديد مدة الرياسة والنيابة وتحشد كل قوتها من أجل استبعاد أي فصيل ليبرالي متمرد يتسلل إلى هذه الفعاليات الأساسية في نظام الحكم.

إنه بإنعام النظر وعقد مقارنة بسيطة بين كل من الولايات المتحدة الامريكية وأوروبا الغربية في هذه الجزئية، نكتشف أن القوى السياسية الامريكية الفاعلة هي في الاطار المحافظ، وإذا حدث أن صعد أو تسلل إلى مؤسسات النظام الفاعلة أي ليبرالي جانح فإن الآليات الأخرى الموضوعة في النظام سرعان ما تصحح هذا الوضع.. وأحياناً يتم الخروج عن الآليات الشرعية لتصحيح هذه الأوضاع والحفاظ على المصالح الرأسمالية الضخمة للقوى الرأسمالية القوية (نشير إلى اغتيال كينيدي واستبعاد كارتر وازعاج كلينتون بقضية الآنسة لوينسكي).

غير أن الوضع في أوروبا يتبدى أنه يفعل العكس، حيث إن القوى الشعبية الرسمية التي يفرزها الواقع الموضوعي ويعترف بها النظام، كالأحزاب السياسية

وتجمعات الطلاب ونقابات العمال والصحافة والجامعات، هي التي تقود الحملات الضارية ضد جنوح الليبرالية الاقتصادية وميلها إلى الجور على المجتمع المدني أو المساس بالحقوق الاقتصادية لهذه الفئات الواسعة من المواطنين.. عن طريق زيادة الأسعار أو خفض الأجور وثباتها أو التقليل من ضمانات الصحة والعجز والشيخوخة والاسكان....

٤ ـ الوضع في الدول المتخلفة

تبقى ـ إذاً ـ المسألة في الدول المتخلفة، حيث لم تأت تلك المسحة من الديمقراطية التي تزين بها نظم الحكم نفسها نتيجة لتفاعلات اقتصادية وسياسية واجتماعية متعددة، وانتزعها شعبها عن طريق نضال وطني لا هوادة فيه من حكومات دكتاتورية واستبدادية.. وإنما في غالب الأحيان ينظر الحكام إلى هذه المسألة على أنها منة ومنحة منهم لشعوبهم وبالتالي يتم عدم المغالاة فيها.. وبالتالي لا تتردد الدولة بالعصف بها ومحوها إذا حاولت أن تمس الليبرالية الاقتصادية وآليات عملها والتأثير في الامتيازات والثروات التي تجنيها السلطة السياسية.

إن الاشكالية الاساسية في بلاد كثيرة عربية في الشرق الأوسط تكمن في أنه كلما مالت الليبرالية السياسية إلى أن تشق طريقها وتستكمل مؤسساتها في المجتمع المدني من أحزاب سياسية ونقابات وجمعيات ثقافية وصحافة حرة وقوية.. وقراءة متأنية للواقع، نرى أن هذه المؤسسات تعبر عن قوى اجتماعية يضطرم بها المجتمع ويفور.. وإذا استمرت هذه القوى في مسيرتها يمكن أن تقود إلى خلق وضع متوازن بينها وبين السلطة الاقتصادية، على الغرار الغربي.. وكلما مالت الليبرالية السياسية إلى ذلك تسارع السلطة السياسية وهي تدرك ذلك بالعصف بهذا كله، فهي سمحت فقط بمسحة من «الديمقراطية» المحدودة، في أحزاب سياسية هامشية أسيرة لصحيفة الحزب وليس العكس، وعدد من النواب يعدون على أصابع اليد الواحدة في المؤسسة التشريعية.. وبالتالي فهي تقوم بوضع بنيان قانوني يعطل تماماً أية فعاليات للمجتمع المدني: لا نقابات، لا جمعيات، لا أحزاب سياسية فاعلة، لا انتخابات حقيقية حرة.. وبالتالي تبدو المفارقة هائلة بين إفراط ـ لا يستحي ـ في الاقتصاد وحريات هائلة من دون ضبط في الحياة الاقتصادية، وتفريط وامساك مبالغ فيه في الحياة السياسية وتقييد هائل على أية نشاطات سياسية ليبرالية.

إن الليبرالية الاقتصادية والحرية الواسعة التي تبدو سمتها الرئيسة، تبدو مغرية جداً لمن يملك السلطة السياسية، إذ عن طريق سلطاته السياسية يمكنه أن يستعمل جزءاً من هذه الحرية لصالحه ولصالح عائلته بحيث يراكم ثروات طائلة لا نفاد لها،

وينفصل تماماً عن شعب يعاني لتوفير المتطلبات الضرورية. . ولكن الأبنية القانونية السائدة والضوابط التي تضعها للنشاط الاقتصادي السائد لا تحقق مطلقاً هذا الكم الهائل من الثروات للأفراد. . ولذا فمعظم عمليات تراكم الثروة التي تحققها السلطة السياسية عن طريق النشاطات الاقتصادية الحرة التي تقوم بها تتم خارج نطاق الشرعية وخارج دائرة الابنية القانونية التي تضعها السلطة السياسية. فمهما اسبغت من حريات على النشاط الاقتصادي، لا يلبي تحقيق هذا الفيض الهائل من الثروات التي تحققها هذه السلطة السياسية. . ولذا فمعظم عمليات تحقيق الثروة لرجال السلطة السياسية تتم خارج الأطر القانونية التي وضعتها السلطة السياسية نفسها. . أي تتم عبر سلسلة من المضاربات والتربح واستغلال النفوذ والتجارة في سلع غير مشروعة. . ولذا فمن غير المسموح به مطلقاً أن «تجمح» الليبرالية السياسية وتسلط أضواء كاشفة على عمليات تحقيق الثروات. . وإذا حدث هذا أو حاولت أن تفعل الليبرالية السياسية ذلك بأن تسلط أية أضواء على أي «فساد» في تراكم الثروات، لا تقيد المجتمع في شيء، وترتد السلطة السياسية لتصبح استبدادية تضحي بهذا القدر الضئيل الذي تفاخر به بين أمم العالم بأنها «واحة» للديقمراطية. . وكما جاء هذا القدر من الديمقراطية للشعب في البلاد المتخلفة سهلاً، يذهب سهلاً، فهو منة من السلطة السياسية وقد تسترده متى شاءت، وليس لأحد أن يحاسب أو يتظلم. وهكذا تصادر السلطة السياسية الحياة السياسية برمتها إذا حاولت في الممارسة أن تلحق الأذى بمصالح مادية للسلطة السياسية.

وهكذا يتضح ـ تاريخياً ـ أن الليبرالية السياسية كان يضحى بها من أجل الحفاظ على الليبرالية الاقتصادية. . ثم تطورت الأوضاع في البلاد الأوروبية والولايات المتحدة بحيث باتت أنساق النظام السياسي تقيم توازناً بين الليبراليتين. . ولكن المفارقة تبدو كبيرة في البلاد المتخلفة، كما سلف البيان.

٥ ـ الترابط الأفقي لليبرالية الاقتصادية

وتبدو الصعوبة اليوم في «العولمة» حيث انها في سبيلها إلى أن تدير اقتصادات الدول المتخلفة مركزياً وليس في نطاق القرارات الوطنية، أي أن القرارات الإدارية تتم على المستوى الرأسي المركزي ولكن العمليات التجارية تجري على المستوى الأفقي. . لذا فـ «الفساد» لم يعد يقع ضمن نطاق الاقتصادات الوطنية فقط بقدر «ما تعولم»، أي ترتبط العمليات الاقتصادية بين الدولة التابعة ودول القطب الرأسمالي. فالثروات المحققة تتم عن طريق عمليات تجارية وتبادل اقتصادي واسع للسلع والأشياء بين السلطة السياسية في البلد المتخلف وشركات رأسمالية متعددة الجنسية، وبذا أسبغت الصفة الدولية أو العالمية على «الفساد» بحيث تتطلب مكافحته «ليبرالية سياسية» على

المستوى الأفقي. فإذا كانت الليبرالية الاقتصادية تعدت المستوى الوطني وأصبحت اليوم تدار عملياتها على المستوى الأفقي بين الدولة ودول العالم ولا سيما القطب الرأسمالي، ويتم اتخاذ القرارات الحاكمة لهذه العمليات على المستوى الرأسي وتجمع أصحاب المصالح من السلطة الاقتصادية عالمياً، يتعين ـ أيضاً ـ أن تمد الليبرالية السياسية بصرها عبر حدود الدولة وتخرج من «الشرنقة» التي تقوقعت فيها ألا وهي حدود الدولة وأن تعمل على المستوى الأفقي وتتحد مع كل الليبراليات السياسية في دول العالم: عن طريق التبادل في الآراء مع الأحزاب السياسية والصحافة وجمعيات ونوادٍ ثقافية والتفتيش عن طرق للعمل وفق برنامج موحد لمكافحة هذا الفساد.. وهكذا فإذا كانت الليبرالية الاقتصادية اليوم متحدة وتعمل على مستوى عالمي، فالليبرالية السياسية يتعين أن تتحد وتعمل على مستوى أفقي وعالمي.

ولكن تظل المفارقة بين الليبرالية الاقتصادية في البلدان المتخلفة والليبرالية الاقتصادية في البلدان الرأسمالية، حيث تأخذ العلاقة ـ في الغالب الأعم ـ طابع التابع والمتبوع بينما يمكن أن لا تأخذ العلاقات بين الليبرالية السياسية في البلدان المتخلفة والليبرالية السياسية في البلدان المتقدمة هذا السمت بقدر ما يمكن أن يكون هناك تعاون وتبادل واستفادة.

وتظل إشكالية أخرى على المستوى الوطني أو الرأسي في البلدان المتخلفة وهي تزايد مساحات الفقر لدى جموع المواطنين في هذه البلدان، الذين يخرجون تماماً من دائرة الحياة السياسية والاقتصادية.. وتتدهور أحوالهم المعيشية تماماً بحيث لا تعود عندهم قدرة على الفهم أو الفعل والحركة.. وتبقى فقط دائرة الليبرالية السياسية محصورة ومعلقة في رقبة بقايا الطبقة الوسطى التي تحاول أن يكون لها دور في الحياة السياسية وفي تحسين شروط الحياة وفي مستقبل الوطن، وتؤطرها ـ عادة ـ أحزاب سياسية تجد جماهيرها عادة في الطبقة الوسطى ـ بكل شرائحها، غير أن الوضع السياسي والاقتصادي القائم بهذا السمت في كثير من البلاد المتخلفة يدعو إلى أن تسارع الشريحة البورجوازية الصغيرة ببيع مبادئها إذا تعاملت مع السلطة بذهب المعز وسيفه.

وتبقى بعد ذلك محاولة رسم صورة للديمقراطية وحدودها التي تحاول السلطة في البلدان المتخلفة أن تكرسها وتفرضها وتبقى هي الشكل الديمقراطي المعتمد للبلاد المتخلفة.

إن الاشكالية الضخمة اليوم لدى هذه البلدان، تتبدى في الرغبة الشديدة والحرص الدقيق على ضرورة استقرار هذه النظم بعيداً عن الارهاب وعن الهبّات الشعبية، بالرغم من هذا التشويه البشع للبنية الاجتماعية وحرمان الاغلبية الكاسحة في هذه البلدان من متطلبات ضرورية للبقاء على قيد الحياة.. وإن كانت هذه الأغلبية

التي تعيش عيشة متدنية، لا يأتي من جانبها أية أخطار.. ولكن الخوف على الاستقرار يأتي من جانب بقايا الطبقة الوسطى الناشطة والتي تحاول أن تغزو عقول هذه الفئات المهمشة.

من الضروري حل هذا التناقض: الرغبة في استقرار النظم مع الحرمان الواسع لأغلبية السكان من المتطلبات الضرورية للحياة.

٦ ـ صيغة خاصة أو نموذج خاص للديمقراطية

لقد عمدت بعض الحكومات في الآونة الأخيرة إلى ترديد نغمة الديمقراطية وتعدد الأحزاب، رغبةً في تهدئة النفوس وتجنب الانفجار، ورغبة في سحب البساط من تحت أرجل قوى كثيرة تعمل في الخفاء وتحت الأرض، إذ تحاول أن تستفيد من هذه القنوات المتاحة للتعبير والممارسة السياسية، فتظهر فوق الأرض وبالتالي تستعيد السلطة رقابتها حيث الكل يعمل تحت بصرها وفي متناول يدها.. ولهذا يمكن أن نخرج بنتيجة خطيرة مؤداها أن ازدياد تهميش السكان والقذف بهم في أتون الجهل والفقر سيقود حتماً وبالضرورة إلى مغادرة الأغلبية ممارسة الحياة السياسية، ولا تستطيع الاستفادة مطلقاً من أية ميزة توفرها الليبرالية السياسية، حيث ممارسة مظاهر هذه الليبرالية تحتاج إلى مستوى مادي وتعليمي معين، وتقتصر ـ بالطبع ـ ممارسة هذه المظاهر على النخبة وبالتالي تزيل أية تعارضات بين الليبرالية الاقتصادية بحريتها الواسعة وممارسة مظاهر الليبرالية السياسية حيث تسيطر النخبة على الحياة الاقتصادية والحياة السياسية.

ونظرة متفحصة على واقع بلدان آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية يلاحظ معها تفاقم تأثيرات «العولمة» في الطبقة الوسطى التي تمتص شرائح منها بالتدريج، خاصة تلك الشرائح العليا والمتوسطة منها، تلك التي تتميز بالحيوية السياسية والرغبة الشديدة في المشاركة في الحياة السياسية وصنع القرار، الأمر الذي يصب في النهاية في صالح استقرار أوضاع هذه البلدان تحت سيطرة فئة اجتماعية واحدة تمارس مظاهر الليبرالية الاقتصادية والسياسية معاً بحكم إحكام قبضتها على السلطتين الاقتصادية والسياسية.

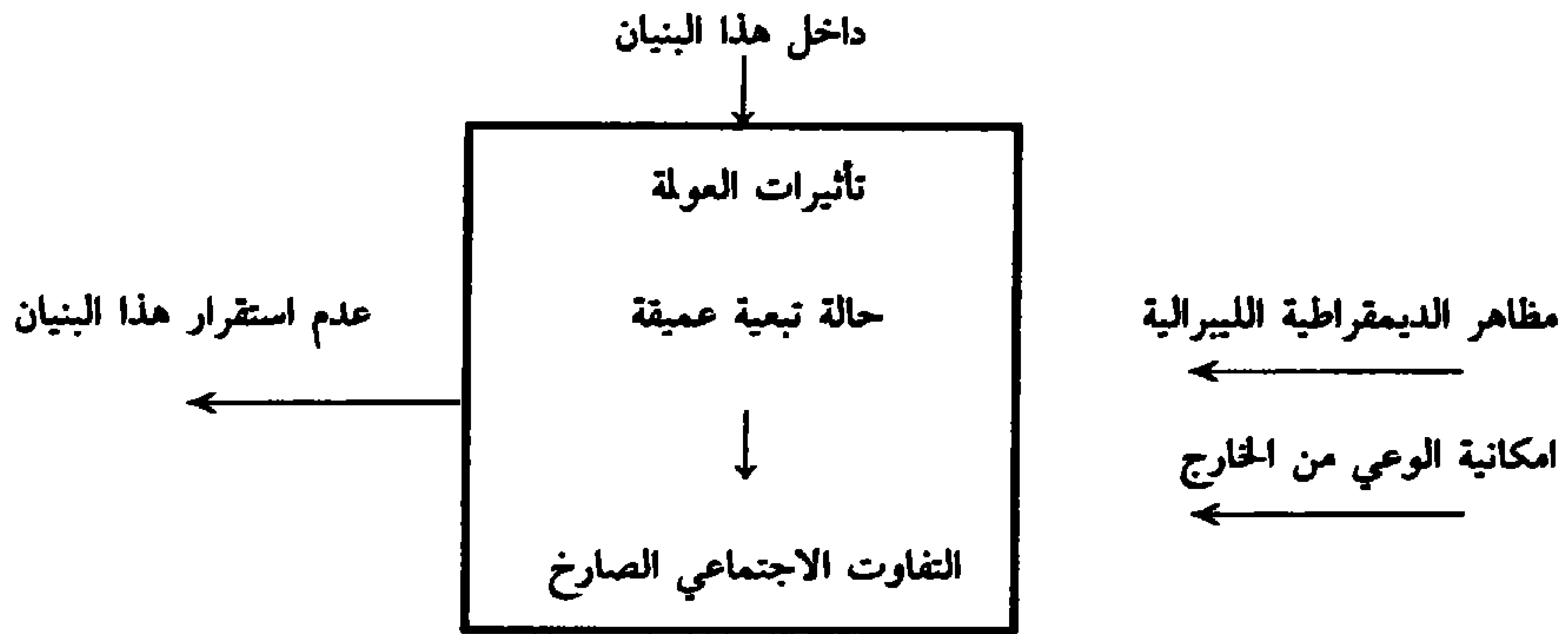
ويقودنا هذا كله إلى رغبة السلطة في هذه البلاد من الوطن العربي في الوصول إلى حل هذه المعادلة الصعبة عن طريق اختراع صيغة خاصة للديمقراطية الليبرالية، تتيح للحكومات في هذه البلدان تجنب انفجار الحركات الشعبية واستمرار التفاوت الاجتماعي مع ترسيخ التبعية للخارج.

ديمقراطية ليبرالية + تفاوت اجتماعي = استقرار سياسي واقتصادي

ولما كان هذا مستحيلاً، جاءت الصيغة الخاصة لحل هذه المعادلة:

ديمقراطية ليبرالية محجمة ذات مواصفات + التفاوت الاجتماعي = استقرار (خاصة، الممنوع هو الأصل والإباحة هي الاستثناء).

ويمكننا لشرح الفكرة أن نعبر بالرسم التالي:



وإذا تصورنا داخل هذا البنيان الاقتصادي والاجتماعي للدولة حالة واضحة لتأثيرات العولمة، وأن هذه أدت إلى وجود تفاوت اجتماعي رهيب داخل هذا التيار، وإذا أردنا أن نمرر داخل هذا البنيان تياراً من الديمقراطية سيتفاعل هذا التيار مع الظروف الموضوعية والذاتية داخل هذا البنيان، وينتج، لنا، في الغالب الأعم، ظاهرة عدم الاستقرار.

وإذا كان ذلك كذلك ولكن السلطة ترغب في بقاء المحددات الثلاثة الأولى على أن تتحاشى المحدد الرابع وهو النتيجة المتوقعة من تفاعل الظروف مع تيارات الديمقراطية، فهنا تتعين الموازنة بين المحددات السالفة: أن نخفف من حالة التبعية تمهيداً لكسرها والعمل على إعادة توزيع الثروة من جديد للتخفيف من هذا التفاوت الاجتماعي، وهنا لن تؤدي تيارات الديمقراطية مع تفاعلها مع الظروف الجديدة إلى العنف والاضطرابات، في الغالب الأعم، وإذا حدث ستكون مؤقتة وتهدف إلى رفع مستوى البنيان وإلى إشباع الكماليات.

ولما كان من الصعوبة البالغة الانعتاق من إسار العولمة وتأثيراتها الاجتماعية، فلن يكون أمام السلطة سوى الخيار المتمثل في التفتيش عن «نموذج خاص» للديمقراطية الليبرالية تطبقه على البنيان ولا يؤدي في تفاعله إلى عدم الاستقرار بل إلى الاستقرار والهدوء.

ملامح النموذج الخاص

يبدو لنا من رصد تطورات الأحداث السياسية الداخلية في بلاد الوطن العربي أن هذا «النموذج الديمقراطي» تتبدى بعض ملامحه في النقاط التالية:

١ ـ السماح بوجود أحزاب وتيارات فكرية متعددة في حيز ضيق.

٢ ـ تحديد موضوعات معينة تطرقها صحف المعارضة وإن كانت في بعض الأحيان تتجاوز هذه الموضوعات.

٣ ـ العمل على حبس المعارضة داخل الصفحات الاسبوعية التي يتم تحريرها، وتعرض فيها لبعض المفاسد في الإدارة أو الحزب الحاكم أو شكاوى المظلومين وبعض المقالات النقدية لبعض السياسات الداخلية أو الخارجية.

٤ ـ العمل الدؤوب لتفتيت قوى المعارضة وإثارة المنازعات بينها ومحاولات شقها من الداخل.

٥ ـ شغل قوى المعارضة في قضايا فرعية حول التهجم على أشخاص والرد على هذا التهجم، كذلك شغلها في قضية وجود الديمقراطية أو عدم وجودها.

٦ ـ شن حملات شعواء من آن لآخر على قوى المعارضة واتهامها بـ «العمالة» والضحالة حتى تنفر الناس من الالتفاف حولها وبالتالي يسهل تحجيمها.

٧ ـ إقامة نظام انتخابي خاص يتمشى مع هذا النموذج الخاص للديمقراطية يكون من شأنه تفتيت أصوات الناخبين المؤيدين للمعارضة ووضع العراقيل أمام هذه القوى لعدم الفوز في الانتخابات وتعزيز حزب السلطة.

٨ ـ الرقابة المستمرة على عمل هذه الأحزاب وحظر عملها داخل قطاع الشباب في الجامعات أو في خارجها.

٩ ـ إقامة مؤسسات تشريعية وحزبية محكومة يسيطر عليها حزب الحكومة.. وأخيراً السلطة جاهزة على الدوام للتضحية بهذا الهامش من الديمقراطية الليبرالية في أي وقت، إذا أحست أنها تجاوزت الحد المسموح به!

التجربة الكويتية

غير أنه تبرز من ثنايا الدول العربية الغنية تجربة يتعين الوقوف عندها وتأملها ألا وهي تجربة دولة الكويت، حيث تتصدر الاقطار العربية في نشر وطبع الكتب المختلفة والموضوعات المتعددة بحيث صارت بحق أكبر مركز في الوطن العربي للثقافة والفن، وتتميز الحياة السياسية فيها بوجود طابع ليبرالي يسمح بحرية القول والنشر، وتبرز من

خلال هذه الحياة السياسية مؤسستان تلعبان دوراً مهماً في إضفاء الطابع الليبرالي على الحياة السياسية فيها:

١ ـ مجلس الأمة (البرلمان) الذي يناقش الموضوعات التي تطرح فيه بحرية وصراحة، وقد لفت ذلك نظر بعض الكتاب المعروفين عالمياً. يقول د. موكيرجي: «إن تجربة الكويت الديمقراطية قد نمَّت قوة مجلس الأمة ليصبح مؤسسة ذات وجود نافذ يمكنها أن تواجه السلطة التنفيذية وإن لم تستطع إرغامها على تنفيذ مطالبها. كما يشير الكاتب الهندي آيلين كارانجيا سنة ١٩٧٣ إلى ذلك فيقول: «اليوم أصبحت الديمقراطية في الكويت راسخة الجذور، فالبرلمان في الكويت برلمان نشط ويقظ، تسيطر عليه العناصر القومية التقدمية التي تعي احتياجات بلادها».

كذلك لفتت المناقشات الحيوية والآراء المتعددة التي يطرحها مجلس الأمة نظر كتاب الغرب، ومنهم مايكل هدسون أستاذ العلوم السياسية بجامعة جورج تاون، الذي وصف المجلس بقوله: «بالإضافة إلى ما يخرج به الزائر لمجلس الأمة في الكويت من انطباع سريع بأن المجلس مكان لانتقاد الحكومة بشكل صاخب، فإن المجلس أوجد أساليب دستورية في التعبير عن الرأي، وهو منفذ للتعبير للعناصر السياسية والاجتماعية في الكويت، ومجموعات البدو المستقرين ورجال الأعمال والمثقفين والسياسيين والمهنيين الوطنيين.

٢ ـ مؤسسة الصحافة، تتميز الصحف في الكويت بالتنوع والتعدد، إلى جانب إخراجها الجيد وشكلها الفني العالي المستوى الذي يميزها من صحف البلاد العربية الأخرى، وتطرح عبر الصحف الآراء المتعددة والانتقادات القاسية، أحياناً، للوزراء وللسلطات الإدارية. صحيح أنه يوجد قانون للمطبوعات يذكِّر الصحافة بعدم جموحها وخروجها عن المعقول في النقد، إلا أنه من الواضح أنه لا يشكل قيداً يحجِّم حريتها في النشر والنقد إلا إذا مست أسس النظام وخربت العلاقات بين الكويت ودولة أخرى.

وتتميز الصحف في الكويت بتعبيرها عن شتى الاتجاهات ومختلف الميول والآراء، كما تشكل رقيباً فعالاً وسيفاً مصلتاً على انحراف وفساد الأجهزة الإدارية للدولة، كما تتميز سياسة هذه الدولة الخارجية بالحكمة والوعي والتوازن في علاقاتها الدولية وفي محاولتها المستمرة لنسج علاقات طيبة مع جيرانها، وربما يعزى هذا إلى ظروف موقعها وحجمها، غير أن كل ما تقدم أتاح لها أن تملك تقاليد دستورية وسياسية ليبرالية تتميز بالاستنارة والرشد، على رغم صغر عدد سني هذه التجربة.

بيد أن هذه التجربة الغنية والخصبة، ويساعد على ثرائها وشهرتها صغر حجم الكويت وارتفاع المستوى الثقافي والمادي لمعظم الكويتيين، لم تخرج عن الاصل العام

الذي عرضناه في ما سلف ألا وهو التضحية بهذه الليبرالية السياسية ـ بعض الوقت ـ عندما يخيل للحكومة أن التصادم الشديد بين الليبراليتين أصبح وشيكاً. . وعندما تهدأ الأمور يعود الشعب امتزاجاً بحكومته إلى ممارسة مظاهر هذه الديمقراطية مرة أخرى حيث تعوَّد على ممارستها وأصبحت تشكل عقيدة راسخة في وجدانه. . وتجلى هذا في وحدة أهل الكويت الأخاذة حكومة وشعباً في وجه الغزو العراقي لأرض الكويت. . إن التجربة دلت على الانتماء الشديد للكويت وطناً وتراباً، ليس فقط لأنه يوفر حياة كريمة لأبنائه بقدر الانتماء الصادق والحب الشديد لهذا المناخ الثري بالتعبير عن الآراء والمفعم بتعدد الرؤى والاجتهادات. ولكن الكل يتوحد ويمتزج لحمة واحدة ازاء أية أخطار تهدد التراب الكويتي وشعبه. . الوطن يعيش في أهله والأهل يعيشون فيه، ليس الغذاء والشراب فقط وإنما الأفكار والأحاسيس والوجدان.

أحياناً يضيق صدر الحكومة بالمبالغة في النقد وتعتبره شططاً وتجاوزاً خاصة عندما لا يؤخذ في الاعتبار وضع الكويت الجغرافي وتماس حدودها مع جيران أقوياء. . ولكن روح العائلة الواحدة تتغلب في النهاية، ويصل الأطراف إلى تسويات مقبولة للجميع.

وتظل التجربة الديمقراطية الكويتية ـ في النهاية ـ تجربة رائدة في قلب الوطن العربي عمادها حكومة رشيدة وفئة متوسطة متعلمة ومثقفة تتميز بالحيوية والابتكار وفئة من التجار الذين تتميز عقولهم بالاستنارة والحكمة.

وتجيء نتائج انتخابات مجلس الأمة الأخيرة في تموز/يوليو ١٩٩٩ لتقيم التوازن بين مختلف الاتجاهات والتيارات الحيوية.

المراجع

١ ـ العربية

ابراهيم، عبد الرحمن زكي. «تنمية التخلف في بلدان الطبقة الوسطى.» **مصر المعاصرة**: العدد ٣٨٥، ١٩٨٢.

تانزر، مايكل [وآخرون]. **من الاقتصاد القومي إلى الاقتصاد الكوني: دور الشركات المتعددة الجنسيات**. ترجمة عفيف الرزاز. [بيروت]: مؤسسة الأبحاث العربية، ١٩٨١.

ربيع، محمد محمود. **الايديولوجيات السياسية المعاصرة: قضايا ونماذج**. الكويت:

شركة كاظمة للنشر والترجمة والتوزيع، ١٩٧٩.

الرميحي، محمد غانم. **الجذور الاجتماعية للديمقراطية في مجتمعات الخليج العربي المعاصرة**. الكويت: شركة كاظمة للنشر والترجمة والتوزيع، ١٩٧٧. (سلسلة دراسات في شؤون الخليج والجزيرة العربية)

زكي، رمزي. **أزمة الديون الخارجية: رؤية من العالم الثالث**. [القاهرة]: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٨.

عبد الله، اسماعيل صبري. **نحو نظام اقتصادي عالمي جديد**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٧.

عبد المعطي، عبد الباسط. «الثورة والسلطة في مصر.» **مجلة العلوم الاجتماعية** (جامعة الكويت): كانون الأول/ ديسمبر ١٩٨٢.

محمد، خالد. «موقع الوطن العربي ضمن هرم التقسيم الدولي.» **مجلة العلوم الاجتماعية**: ربيع ١٩٨٣. (عدد خاص)

مهنا، محمد نصر وعبد الله هدية. **تجربة التنمية والتحديث في الجزائر: دراسة مقارنة**. القاهرة: دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٩.

هدسون، مايكل. **الأنظمة السياسية العربية**. أشار إليها: محمد الرميحي. «تجربة المشاركة السياسية في الكويت، ١٩٦٢ ـ ١٩٨١.» ورقة قدمت إلى: **أزمة الديمقراطية في الوطن العربي: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية**. بيروت: المركز، ١٩٨٤.

هدية، عبد الله. **إشكاليات السلطة والحرية**. [؟ القاهرة]: شركة مطابع الطوبجي التجارية، [؟ ١٩٩٨].

ـــــ. «العولمة والشركات المتعددة الجنسية في الوطن العربي.» ورقة قدمت إلى: مؤتمر العولمة والعالم الإسلامي، جامعة الأزهر، مركز الاقتصاد الاسلامي، أيار/ مايو ١٩٩٩.

ـــــ. **قضايا سياسية عربية معاصرة**. الكويت: مكتبة أم القرى، ١٩٨٤.

ـــــ. «النظام السياسي للولايات المتحدة الأمريكية وبيئته.» **مصر المعاصرة**: السنة ٧١، العدد ٣٨١، ١٩٨٠.

هلال، علي الدين. «مفاهيم الديمقراطية في الفكر السياسي الحديث.» ورقة قدمت إلى: **أزمة الديمقراطية في الوطن العربي: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي**

نظمها مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت: المركز، ١٩٨٤.

٢ ـ الأجنبية

Aron, Raymond. *Les Etapes de la pensée sociologique*. 1979.

Beaud, Michel. *A History of Capitalism, 1500-1980*. Translated by Tom Dickman and Anny Lefebvre. London: Macmillan, 1984.

Duverger, Maurice. *Institutions politiques et droit constitutionnel*. [12ème édition revue.]. Paris: Presses universitaires de France, 1971. 2 vols. (Thémis. science politique)

Parboni, Riccardo. *The Dollar and Its Rivals*. [London]: Verso, 1989.

Taylor, John G. *From Modernization to Modes of Production: A Critique of the Sociologies of Development and Underdevelopment*. London: Macmillan Press, 1983.

Touchard, Jean. *Histoire des idées politiques*. Paris: Presses universitaires de France, 1959. 2 vols.

Le Monde: 2 novembre 1977.

الفصل الثالث

التجربة الديمقراطية في الكويت: الإخفاقات والتحديات

محمد عبد المحسن المقاطع(*)

مقدمة

تعد التجربة الديمقراطية البرلمانية في الكويت من التجارب الرائدة التي شهدتها دول العالم الثالث، ولقد خطت الكويت منذ استقلالها عام ١٩٦١ وحتى اليوم خطوات كبيرة نحو إقامة دولة المؤسسات الدستورية، على حساب دولة السلطة الفردية، على الرغم من العثرات القاسية التي مرت ولا تزال تمر بها التجربة الديمقراطية في الكويت. إلا أن الطريق إلى بناء دولة النظام الديمقراطي لا دولة الممارسة الديمقراطية، كان ولا يزال طريقاً طويلاً وشاقاً على كل التجارب الديمقراطية التي شهدتها الأنظمة السياسية في العالم، غير أن الوصول إلى دولة المؤسسات الدستورية كان في النهاية هو حصيلة تلك التجارب.

فقد شهدت التجربة الديمقراطية في الكويت اخفاقات عديدة كاد البعض منها أن يودي بهذه التجربة إلى الأبد، حينما حل البرلمان وعطل الدستور وقيدت الحريات. ولئن كانت الاخفاقات الدستورية في الكويت قد بدأت عام ١٩٦٤ ثم تكررت عام ١٩٦٧ فإنها بلغت ذروتها يوم حل مجلس الأمة عام ١٩٧٦ وعطلت أحكام الدستور، وهو ما أورث أزمة قانونية لها تداعيات مستمرة. وقد عادت حالة التأزم الدستوري والمحنة الديمقراطية والمشكلة القانونية إبان حل مجلس الأمة عام ١٩٨٦ من جديد،

(*) أستاذ القانون العام المساعد، كلية الحقوق ـ جامعة الكويت.

وما صاحبه من خلق لكيان مشوه لا يمت للدستور بصلة البتة أطلق عليه اسم «المجلس الوطني». وتعتبر المراسيم بقوانين التي أصدرتها الحكومة صيف ١٩٩٩، خلال فترة حل المجلس، أحدث تلك الاخفاقات المخالفة للدستور.

لذلك كله كانت دراسة التجربة الديمقراطية في الكويت موضوعاً مهماً وحيوياً، نتناوله وفقاً للتفصيلات الواردة أدناه.

أولاً: خلفية تاريخية

في ١١ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٦٢ صدر دستور دولة الكويت، وكان صدور الدستور الكويتي هو إعلان لميلاد دولة قانونية حديثة، به توجت مراحل عديدة من العمل الوطني الجاد ومن خلاله ترسخت قيم وتقاليد دستورية شهدتها الدولة في حقب متلاحقة من تاريخها السياسي والدستوري(١)، ومعه انتقلت الكويت من نظام الفرد إلى المؤسسة، ومن القبيلة إلى الدولة، ومن الحماية إلى الاستقلال الكامل الذي عزز من كيان الدولة ووجودها.

وعلى الرغم من كل ذلك فإن الدستور الكويتي الذي يكمل هذا الشهر ٣٨ عاماً من عمره لم يكن هو الدستور الذي حلم ويحلم به الكويتيون، فقد كان هذا الدستور بما حواه من نظام دستوري متطور يمثل حداً أدنى من الأسس والمبادىء الدستورية التي كان من الممكن الالتقاء حولها وقت صدوره، ولذا فإن تطوير الدستور الكويتي وإصلاحه، من خلال تعديل أحكام الدستور كان أمراً ملحاً ومطلوباً منذ لحظات وضعه وصدوره(٢). ولعل آية ذلك تكمن في نص المادة (١٧٤) من الدستور التي حظرت تعديل الدستور الكويتي قبل مضي خمس سنوات من العمل به، حيث تقرر هذه المادة في آخرها: «ولا يجوز اقتراح تنقيح هذا الدستور قبل مضي خمس سنوات على العمل به». وقد كانت الحكمة من هذا الحظر المؤقت هو منح هذا الدستور الجديد فرصة التجريب السياسي مع ضمانة الاستقرار المؤقت(٣)، وهي خمس سنوات حتى لا تناله يد التعديل على عجل وقبل أن تترسخ قواعد النظام الدستوري الحديث في الدولة. وهو حظر قصد منه في الوقت ذاته تأكيد عدم المبالغة في ضمانة عدم تعديله، بما يحقق إمكانية التعديل من أجل نظام دستوري أشد عوداً وأكثر

---

(١) حول دراسة تجربة مجلس عام ١٩٣٨، انظر: خالد سليمان العدساني، **نصف عام للحكم النيابي في الكويت** ([د.م.: د.ن.]، ١٩٤٧)، وأحمد البغدادي، «الجذور الدستورية لمسيرة الديموقراطية في الكويت: ملاحظات أولية،» **الباحث**، السنة ١٢، العدد ٦٠ (تشرين الأول/اكتوبر ـ كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٣).

(٢) مناقشات المجلس التأسيسي الكويتي.

(٣) المذكرة التفسيرية للدستور في التصوير العام لنظام الحكم.

تطوراً، ترجمةً وانصياعاً لحكم المادة (١٧٥) من الدستور التي حملت في ثناياها توجيهاً دستورياً صريحاً أن التعديل في الدستور الكويتي يجب أن يكون للأفضل وبما يحقق المزيد من الحقوق والحريات والبحبوحة السياسية. فلئن كان الأمر والقصد الدستوري والحكمة من الحظر كذلك، وهو كذلك، فإنه لا مناص إلا توجيه الدعوات والأنظار إلى ضرورة دراسة سبل إصلاح النظام الدستوري الكويتي بما يطور ويعزز من طبيعة النظام الديمقراطي البرلماني الذي تبناه الدستور. وهو ما يجعلنا ننادي بصوت عال أنه آن الأوان للتفكير بتعديل الدستور الكويتي. ومن المهم بمكان أن أضع بين يدي هذه الدعوة المهمة لتعديل الدستور الكويتي وقبل الولوج في بسط موضوع هذه الدراسة، مسألتين على غاية كبيرة من الأهمية وهما:

الأولى أن الدستور الكويتي الحالي هو الدستور الخامس الذي شهده تاريخ الكويت السياسي. فقد كان أول دستور مكتوب شهدته الكويت هو دستور عام ١٩٢١[٤]، ثم عقبه دستور عام ١٩٣٨ الذي لم تدم حياته أكثر من نصف عام، ثم كان هناك مشروع كامل لدستور متطور يفوق الدستور الحالي بأسسه الديمقراطية ومنظومة المشاركة الشعبية في إدارة شؤون الحكم والدولة، إلا أنه مشروع كتب له أن يقبر قبل ميلاده، ومع ذلك فإنه يبقى وثيقة دستورية مهمة تعكس طموحات وتصورات حملها الكويتيون منذ فترات طويلة في شأن النظام الدستوري الذي يريدون[٥]. وقد جاء بعد ذلك دستور فترة الانتقال الصادر في ٦ حزيران/يونيو ١٩٦٢ والذي به اكتملت للدولة أسسها الحديثة، واعتماداً عليه صدر الدستور الكويتي الحالي في ١١/١١/١٩٩٢.

أقول إن الدساتير الأربعة السابقة على الدستور الحالي كانت دساتير تعبر عن تطورات مهمة وطبيعية، تنشد تعزيز الفكر الديمقراطي ومبادىء الدولة الدستورية وتجسد المشاركة الشعبية بأفضل صورها. وقد كان دستور ١٩٣٨ ومشروع دستور عام ١٩٣٨ يمثلان دساتير متقدمة في فكرها السياسي والدستوري ويمثلان حقيقة البعد الذي يجب أن يستقر عليه النظام الدستوري الكويتي، بما يتيح للشعب دائرة أرحب وأوسع من المشاركة في سلطة اتخاذ القرار وإدارة شؤون الدولة.

أما الثانية فهي إن مدة الـ ٣٧ عاماً من التجريب الدستوري والديمقراطي كانت فترة كافية لإبراز بعض العيوب والخلل الذي لحق ببعض النصوص الدستورية وكشف القصور الذي يعتورها، وهي مدة كافية كذلك لتأكيد حقيقة أن سنن الحياة هي في أن

---

(٤) عثمان عبد الملك الصالح، **النظام الدستوري والمؤسسات السياسية في الكويت (١٩٨٩)**، ص ٦٦ ـ ٦٧.

(٥) العدساني، **نصف عام للحكم النيابي في الكويت**.

يتم السير إلى الأمام تطويراً للنظام وتعزيزاً لمؤسساته الدستورية بشكل عام، والشعبية في الحكم بشكل خاص. ولعله من المناسب أن نردف كلامنا ببعض الأمثلة على تلك الاخفاقات والاصلاحات المهمة للديمقراطية وللدستور الكويتي من موقع التخصص وواقع التجريب السياسي.

ثانياً: اخفاقات التجربة الديمقراطية... المظاهر والأسباب

لحق بالتجربة الديمقراطية الكويتية العديد من الاخفاقات التي سبقت الإشارة اليها. ولعله من الأهمية بمكان أن نشير هنا إلى أن تلك الاخفاقات ليست اخفاقات عابرة أو مظاهر طارئة وإنما تعكس في حقيقتها مدى إيمان النظام السياسي بالتجربة الديمقراطية والوثيقة الدستورية وتمسكه أو عدم تمسكه بهما[٦]، وبعد ذلك عدم فاعلية المؤسسات الدستورية وعلى رأسها مجلس الأمة الكويتي والقضاء في النهوض بدورهما الرئيسي في حماية المنظومة الدستورية[٧]، وتنقية التجربة الديمقراطية مما يعلق بها من شوائب[٨].

ويمكن أن نلخص أهم المظاهر والأسباب الكامنة وراء الاخفاقات التي لحقت بالتجربة الدستورية في الكويت بالأمور الآتية:

١ ـ عدم القناعة بفكرة المشاركة الشعبية ومؤسساتها الدستورية

ولا تخفى على الباحث في التجربة الدستورية في الكويت هيمنة انعدام هذه القناعة على مجريات الديمقراطية الكويتية وبروزه بين الفينة والأخرى[٩]. ومن أهم مظاهر انعدام هذه القناعة ما يلي:

أ ـ تزوير انتخابات مجلس الأمة لعام ١٩٦٧[١٠]

فقد عاش الكويتيون تجربة مباشرة لتدخل السلطة التنفيذية في انتخابات مجلس

---

(٦) انظر: محمد عبد القادر الجاسم، **الكويت.. مثلث الديموقراطية** (١٩٩٢)، وعلى الأخص ص ٧٧ ـ ٧٨.

(٧) انظر: عثمان عبد الملك الصالح، «الرقابة البرلمانية على أعمال الإدارة في الكويت: دراسة نظرية تطبيقية،» **مجلة الحقوق**، السنة ٥ العدد ٤ (كانون الأول/ديسمبر ١٩٨١)، ص ٣٥ ـ ٤٠.

(٨) محمد عبد المحسن المقاطع، دراسة **في اتجاهات القضاء الدستوري الكويتي**، ص ٢٢ وما بعدها.

(٩) الجاسم، **الكويت.. مثلث الديموقراطية**، ص ٧٨.

(١٠) البغدادي، «الجذور الدستورية لمسيرة الديموقراطية في الكويت: ملاحظات أولية،» ص ٢٧ وما بعدها.

الأمة في وقت مبكر من عمر الحياة البرلمانية في الكويت، وذلك بقصد حصد أغلبية مقاعد مجلس الأمة لمصلحتها، وهو ما سمي بتزوير انتخابات عام ١٩٦٧. وقد عاشت الكويت أزمة سياسية عارمة اثر هذا الحدث، حيث قدمت مجموعة من النواب المنتخبين استقالتهم احتجاجاً على هذا المظهر السافر في التأثير في تركيبة أعضاء مجلس الأمة[١١].

ب ـ حل المجلس بعيداً عن أحكام الدستور

فقد حل مجلس الأمة في الكويت مرتين عام ١٩٧٦، وعام ١٩٨٦، ولم يكن الحل في الحالتين يستند إلى أحكام الدستور. فقد كان حلاً قسرياً سياسياً بعيداً عن أحكام الدستور أو ضوابطه القانونية[١٢]، وكان الحل في كلتا الحالتين قد انطوى على توجهات تنذر بعدم الرغبة في استمرار الحكم الديمقراطي والرغبة في عدم إعمال الوثيقة الدستورية ومن الدلائل على ذلك:

ـ عدم استخدام الأداة الدستورية المحددة لممارسة الحكومة لحق الحل ألا وهي المرسوم الأميري، حيث استخدم الأمر الأميري، وهو أداة لا يجوز دستورياً أن تنتج حلاً للبرلمان[١٣].

ـ عدم تحديد موعد محدد لإجراء الانتخابات العامة للمجلس الجديد، بما يشير إلى الرغبة في التفرد في الحكم أطول مدة ممكنة، حيث استمر الحل الأول أربع سنوات وبضعة شهور، وتجاوز الحل الثاني مدة الخمس سنوات، علماً بأن المدة القصوى التي يمكن أن يحل مجلس الأمة فيها هي شهران بحسب حكم المادة ١٠٧ من الدستور.

ج ـ إنشاء ما سمي بالمجلس الوطني بديلاً من البرلمان

فقد شهدت التجربة الدستورية في الكويت عام ١٩٩٠ إنشاء ما سمي بالمجلس الوطني بعد أن حل مجلس الأمة منذ عام ١٩٨٦، وقد كان الهدف من إقامة المجلس الوطني هو تغيير شكل النظام الديمقراطي القائم على المشاركة الحقيقية في شؤون الحكم إلى نظام استشاري ليس للمؤسسة النيابية فيه أية صلاحيات حقيقية في التشريع

---

(١١) عبد الله فهد النفيسي، **الكويت: الرأي الآخر** (لندن: دار طه للإعلان، ١٩٧٨).

(١٢) وصف بعض أساتذة القانون الدستوري هذا الحل بأنه انقلاب أبيض من السلطة على السلطة. انظر: محمد عبد المحسن المقاطع، «مدة الفصل التشريعي وأسباب مده أو امتداده وفقاً للتنظيم الدستوري الكويتي: دراسة تحليلية،» **مجلة الحقوق**، السنة ١٣، العدد ٢ (حزيران/يونيو ١٩٨٩)، ص ١٥ وما بعدها.

(١٣) المصدر نفسه، ص ٣٣ وما بعدها.

أو الرقابة السياسية والمالية، وهي أهم مظاهر فكرة السيادة الشعبية التي اعتنقها الدستور الكويتي واستندت إليها تجربتها الديمقراطية(١٤).

٢ ـ عيوب وقصور الوثيقة الدستورية في العديد من الجوانب

إن المتابع للاخفاقات والأزمات الديمقراطية والدستورية في الكويت يجد أن البعض منها يرجع في أساسه إلى قصور الوثيقة الدستورية في معالجة بعض الجوانب المهمة، ولئن كان من المهم التأكيد على مبدأ أنه إذا صلحت النفوس فإنه لن تؤثر العيوب التي في النصوص، إلا أن هذا المبدأ المثالي يجب ألا يجردنا من نظرتنا الموضوعية في أن نعالج مظاهر القصور في الوثيقة الدستورية بعد أن كشفت التجارب قصورها وعدم تصديها لموضوعات ستكون محل خلاف مستمر، ومن ذلك نص المادة (٥٦) الخاص بالتشكيل الوزاري، ونص المادة (٩٨) الخاص ببرنامج الحكومة، ونص المادتين (٩٢ و٩٣) الخاصتين بانتخاب رئيس المجلس ولجان المجلس وغيرها من النصوص الأخرى مثل (٦٥، ٦٦، ٨٠، ١٠٨، ١٠٩، ١١٣، ١١٤، ١٢٨، ١٧٣، وغيرها من المواد).

٣ ـ ضعف دور السلطتين الأخريين

ليس سهلاً أن يقرر الانسان حكماً على سلطة من السلطات في أدائها لمهامها، ولكنني استميحكم عذراً في أن أتولى القيام بهذا الدور، الذي عالجته في عدد من الدراسات، فمجلس الأمة الكويتي عاجز عن أن يقوم بدوره في حماية الحقوق والحريات(١٥)، بل إنه متورط في أمثلة عديدة على خرق أحكام الدستور وتجاوز نصوصه تحقيقاً لمصالح ضيقة آنية. ومثال ذلك قانون حل المجلس البلدي لعام ١٩٩٣(١٦)، وقانون المعاشات التقاعدية للنواب، وعدم تصديه لإلغاء القوانين المكبلة للحريات مثل قانون الاجتماعات والمواكب العامة وغيرها من القضايا التي لا يسع المقام للإطالة في ذكرها.

---

(١٤) انظر: محمد عبد المحسن المقاطع، «الجوانب الدستورية والقانونية التي يثيرها الأمر الأميري الخاص بإنشاء المجلس الوطني،» **مجلة الحقوق**، السنة ١٧، العدد ٣ (أيلول/سبتمبر ١٩٩٣)، وعلى الأخص ص ٢٠٧ وما بعدها.

(١٥) انظر: محمد عبد المحسن المقاطع، «دور مجلس الأمة في حماية الحقوق والحريات،» ورقة قدمت إلى: مؤتمر الحقوق والحريات العامة، جمعية الحقوقيين، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٧. انظر أيضاً نقد أداء مجلس الأمة، في: الصالح، «الرقابة البرلمانية على أعمال الإدارة في الكويت: دراسة نظرية تطبيقية،» ص ٣٥ وما بعدها، والبغدادي، «الجذور الدستورية لمسيرة الديموقراطية في الكويت: ملاحظات أولية،» ص ٣٩.

(١٦) انظر: محمد عبد المحسن المقاطع، «حل المجلس البلدي. . .،» جريدة ١٩٩٣.

والأمر نفسه يوجّه للمحكمة الدستورية والقضاء الكويتي الذي ما فتىء يتمسك بالشكليات والاجراءات على حساب اختصاصه الموضوعي ودوره الخاص بحماية الدستور والمؤسسات السياسية والديمقراطية، بل وتردده الواضح في ولوج موضوعات هي من صميم اختصاصاته(١٧).

٤ ـ صدور قوانين مقيدة للحريات وعدم التصدي لها

إن العديد من القوانين التي صدرت في الكويت جاءت مكبلة ومقيدة للعديد من الحقوق والحريات المهمة والجوهرية، مما يجعل من إثارتها ومناقشتها في هذا الوقت بالذات وفي هذا الشهر على وجه الخصوص، وهو شهر احتفال العالم بحقوق الانسان من خلال إعلانه العالمي، أمراً ملحاً ولا مفر منه.

فعلى صعيد الحريات والحقوق الفكرية نجد أن حق الاجتماع الذي كفلته وقررته المادة (٤٤) من الدستور قد قيده قانون التجمعات العامة والاجتماعات، وهو يشكل تهديداً مستمراً ويعد سيفاً مصلتاً على حريات الاجتماع، بل إنه قد قوض كل ما قرره الدستور من كفالة لهذا الحق وحمايته، علماً بأن هذا القانون صادر منذ عام ١٩٧٩ ولم يحرك بشأنه مجلس الأمة ساكناً طوال فصول تشريعية أربعة متعاقبة! كما أن مجلس الوزراء لم ير أن يتخذ موقفاً إيجابياً بإلغاء هذا القانون، بل إنه يقوم بتطبيقه وبشكل مستمر بين الحين والآخر ليقضي على حرية الاجتماع وفقاً لرؤيته وتصوراته! بل إن أسمى الحريات الفكرية وهي حرية التعبير عن الرأي التي كفلتها المادتان (٣٦) و(٣٧) من الدستور وحرية الصحافة، قد أصبحت من الحريات التي ما أن تتنفس قليلاً حتى تتعاجلها القوانين الخاصة بالصحافة بقيود مختلفة ومتباينة، بدءاً من حظر منح تراخيص صحف يومية جديدة، ومروراً بحظر الطعن بقرارات رفض تراخيص الصحف، وكذلك التعطيل الإداري للصحف بالاستناد إلى قوانين غير قائمة أو حجج مقبولة قانونياً، قصد منها تجنيب أحكام الدستور وتعطيلها(١٨)، وانتهاء بمنع حق التقاضي أمام الأفراد وحجبهم عن الوصول للمحكمة الإدارية بشأنها(١٩).

بل إن حق التقاضي بحد ذاته وهو من أقدس وأسمى الحقوق العامة يتعرض للتقليص والانتقاص بفضل عدد من القوانين التي تمنع الفرد من الوصول إلى القضاء

---

(١٧) انظر: المقاطع، **دراسة في اتجاهات القضاء الدستوري الكويتي**، ص ٣٩ وما بعدها.

(١٨) تم تعطيل جريدة **الأنباء** تعطيلاً إدارياً بقرار من مجلس الوزراء عام ١٩٩٣، وقد تم تعطيل جريدة **السياسة** بقرار من مجلس الوزراء لمدة خمسة أيام أيضاً في ١٧/١٠/١٩٩٩.

(١٩) انظر نقد ذلك في: ذهيبان العجمي، «القيود الواردة على حق التقاضي ومدى مخالفتها لنصوص الدستور،» (رسالة ماجستير، جامعة الكويت، كلية الحقوق، ١٩٩٧).

للمطالبة بحقه، وعلى رأس هذه القوانين قانون المحكمة الإدارية الذي سمح للأفراد في الحق بالوصول إلى المحكمة الإدارية في حالات محددة على سبيل الحصر في شأن القرارات الإدارية، أما غيرها من الحالات فإنه لا يجوز للفرد أن يصل فيها إلى القضاء بأي حال من الأحوال، وهو ما يعني تجريد الانسان من حقه الاساسي والجوهري في اللجوء إلى قاضيه الطبيعي إعمالاً لحق التقاضي.

ومن ذلك أيضاً قانون المحكمة الدستورية الذي يمنع الفرد ابتداء من القدرة على رفع دعوى دستورية مباشرة أصلية للقضاء الدستوري، طعناً في قانون يهدد حقوقه ويصادرها، وهو وضع شاذ وغريب وغير مقبول[٢٠].

بل إن المادة (٤٣) من الدستور التي تنص على الحق في الانتماء للجمعيات أو حتى الامتناع عن الالتحاق بأي منها، هي الأخرى أصبحت مادة منقوصة بفضل بعض القوانين الخاصة بالمهن، التي تلزم الأفراد بالالتحاق بهذه الجمعيات باعتبارها شرطاً لممارسة المهنة، وهو ما يشكل انتهاكاً صارخاً لهذا الحق الدستوري المهم![٢١].

٥ ـ خلل النظام الانتخابي

يعتور النظام الانتخابي في الكويت العديد من العيوب والمثالب، سواء تمثل ذلك في ضيق نطاق قاعدة الناخبين والقيود الواردة عليها، أو بطبيعة التقسيم الانتقائي التحكمي للدوائر الانتخابية. فالنظام الانتخابي الحالي للدوائر مضطرب إلى حد يمهد أو يساعد على تفشي العديد من الظواهر السلبية مثل شراء الأصوات، والارتكاز على الانتخاب القائم على المصلحة الخاصة (خدمات) أو الاستقطاب القبلي أو الطائفي. فضلاً عن ظهور بعض المظاهر الناجمة عن الممارسة الانتخابية مثل ظواهر التصويت العلني والانتخابات الفرعية الطائفية أو القبلية، وغيبة التنظيمات الحزبية.

ثالثاً: مظاهر الاصلاح وتحديات المستقبل

١ ـ إصلاح خلل التوازن بين السلطات الثلاث في الدولة

إن تحقيق هذا المبدأ يقتضي تطبيق نصوص الدستور الداعية لذلك لتحقيق التوازن والرقابة المتبادلة (Check & Balance)، وتحقيق ذلك يقتضي:

---

(٢٠) المصدر نفسه، ص ١٢٥ وما بعدها.

(٢١) انظر: محمد عبد المحسن المقاطع، «دراسة للتجربة الدستورية في الكويت، ١٩٦٢ ـ ١٩٨٦،» (أطروحة دكتوراه، المملكة المتحدة، ١٩٨٧).

أ ـ وقف اشكال الاعتداء المتكررة على الدستور وتعطيل نصوصه وتعليقها.

ب ـ وقف صور التعسف في استعمال الحق من قبل السلطة التنفيذية ـ مثل حق الحل، وتشكيل الوزارة، والإسهام في تعيين رؤساء بعض الأجهزة المعاونة للسلطة التشريعية (ديوان المحاسبة).

ج ـ إعطاء السلطة القضائية الاستقلال التام، بفصل أي شكل من أشكال التبعية للسلطة التنفيذية، وهو الأمر الذي يستلزم أيضاً جعل رئاستها موازية لرئاسة السلطتين الأخريين.

د ـ إحياء النصوص الدستورية المهملة حتى تتجسد واقعاً متحركاً. . مجلس الدولة ومبدأ العدالة الاجتماعية.

هـ ـ الشروع ببناء دولة المؤسسات الدستورية كاملة البناء ناضجة الأداء بدلاً من الهياكل المشوهة والقاصرة: المحكمة الدستورية، المحكمة الإدارية، المجلس البلدي، ديوان المحاسبة. . . الخ.

ولن نتوقف طويلاً عند هذا الجانب ترجيحاً لجوانب أخرى اخترنا التحدث فيها بتفصيل أكبر اليوم.

٢ ـ التصدي لأسباب هيمنة السلطة التنفيذية على مقاليد الحكم في الدولة

وهذا يتضمن ما يلي:

أ ـ التجاوب مع نصوص الدستور وروحه في تحقيق شعبية الحكم، وذلك بتغليب الوزارة البرلمانية (أي تلك التي يكون معظم أعضائها من أعضاء البرلمان المنتخب) على حساب الوزارة غير البرلمانية[٢٢].

ب ـ فصل ولاية العهد عن رئاسة مجلس الوزراء باعتبار أن الدستور يرفض هذا الجمع ويناهضه[٢٣].

وسنقف بعض الوقت عند هذا الموضوع حتى نتبين موقف الدستور الكويتي من قضية الجمع بين ولاية العهد ورئاسة مجلس الوزراء. فلو قرأنا الدستور وقانون توارث

---

(٢٢) انظر: محمد عبد المحسن المقاطع، «الوزارة البرلمانية في الكويت،» المحامي، السنة ٢٢ (تشرين الأول/اكتوبر ـ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٨).

(٢٣) انظر: محمد عبد المحسن المقاطع، «قضية الدستور،» ورقة قدمت إلى: مؤتمر الكويت وتحديات مرحلة بعد التحرير، جامعة القاهرة، مركز البحوث والدراسات، ١٩٩٢.

الإمارة الدستوري، قراءة متكاملة متأنية، فإننا سنخلص إلى أن المنصبين مختلفان وأريد لهما ذلك، غير أن الواقع السياسي هو الذي فرض الجمع بين المنصبين، على الرغم مما ترتب على ذلك من نتائج خطيرة تمثلت بهيمنة السلطة التنفيذية على مقاليد الحكم في الدولة خلافاً للمنطق الدستوري الذي يقوم على أساس التوازن بين السلطات وعدم المبالغة في ضمانات السلطة التنفيذية(٢٤). وهذا المسلك الخاطىء دستورياً في رأينا هو الذي سبب أزمات دستورية حادة تمثلت في تعطيل بعض نصوص الدستور لحساب نصوص أخرى بل جعل النصوص الدستورية في وضعية تناقض لا مبرر له، فضلاً عن أنه فتح الباب أمام احتمالات نشوء فراغات دستورية قام الدستور بوصد الأبواب أمامها.

ولتوضيح رأينا في هذا الشأن نقول ما يلي:

«إن قراءة نصوص الدستور في مادتيه (٤) و(١٠٢) توصلنا إلى نتيجة مهمة هي أن الدستور يرفض الجمع بين منصب رئاسة الوزراء وولاية العهد ويتعامل معهما على هذا الأساس، وعليه فلو قمنا بقراءة نص المادة الرابعة من الدستور فإننا نراه يقرر ما يلي: «... ويعين ولي العهد خلال سنة على الأكثر من تولية الأمير، ويكون تعيينه بأمر أميري بناء على تزكية الأمير ومبايعة من مجلس الأمة، تتم في جلسة خاصة، بموافقة أغلبية الأعضاء الذي يتألف منهم المجلس...».

أما نص المادة (١٠٢) من الدستور فيقرر «لا يتولى رئيس مجلس الوزراء أي وزارة ولا يطرح في مجلس الأمة موضوع الثقة به.

ومع ذلك إذا رأى مجلس الأمة بالطريقة المنصوص عليها في المادة السابقة عدم إمكان التعاون مع رئيس مجلس الوزراء، رفع الأمر إلى رئيس الدولة، وللأمير في هذه الحالة أن يعفي رئيس مجلس الوزراء ويعين وزارة جديدة، أو أن يحل مجلس الأمة.

وفي حالة الحل، إذا قرر المجلس الجديد بذات الأغلبية عدم التعاون مع رئيس مجلس الوزراء المذكور اعتبر معتزلاً منصبه من تاريخ قرار المجلس في هذا الشأن، وتشكل وزارة جديدة».

فالنصان المذكوران يبيّنان ما يلي:

أ ـ يشترط لتعيين ولي العهد أن يبايع من قبل مجلس الأمة بقرار يصدر من أغلبية أعضائه.

---

(٢٤) انظر في تأكيد هذا المبدأ، تعليق المذكرة التفسيرية للدستور الكويتي تحت عنوان «التصوير العام للنظام».

ب ـ أن رئيس مجلس الوزراء يمكن محاسبته في مجلس الأمة وذلك باستجوابه تمهيداً لإعلان عدم التعاون معه (وهو أسلوب آخر لإعلان عدم الثقة به تمهيداً لعزله من منصبه).

ج ـ بعد إعلان عدم التعاون مع رئيس مجلس الوزراء ستنتج من ذلك أزمة بين المجلس والوزارة تضع الأمير، كونه حكماً بين السلطتين، أمام خيارين لا ثالث لهما.. حل مجلس الأمة.. أو إعفاء رئيس مجلس الوزراء.

د ـ في حالة حل المجلس، فإنه من حق المجلس الجديد أن يعلن عدم التعاون مع رئيس مجلس الوزراء بذات الأغلبية، فإذا تم ذلك اعتبر رئيس مجلس الوزراء معتزلاً منصبه من تاريخ قرار المجلس في هذا الشأن، وذلك بحكم الدستور، أي أنه لا يمكن بحال من الأحوال بعد تمام هذا الإجراء الإبقاء على رئيس مجلس الوزراء في منصبه إلا في حالة عدم إعمال حكم الدستور.

هـ ـ فإذا كان رئيس مجلس الوزراء هو ولي العهد، فإننا سنكون أمام خيارين وكلاهما يوقعنا في أزمة دستورية وحالة من التناقض بين النصوص، وذلك للأسباب التالية:

(١) عند قيام مجلس الأمة بإعلان عدم التعاون مع رئيس مجلس الوزراء فإننا سنكون أمام مجلس أمة قد سحب ثقته من رئيس مجلس وزراء كان قد بويع ولياً للعهد وأميراً مستقبلياً للدولة، فكيف يمكن أن يقبل المنطق الذي ينجم عن الجمع؟ هذا الأمر وهو الذي يوقعنا في مأزق خطير حين نكون أمام شخص يراه ممثلو الأمة غير كفء لإدارة شؤون الدولة كونه رئيساً لمجلس الوزراء ونفرضه على الأمة وممثليها كرئيس لدولتهم.

فهذا الأمر يجعلنا نصل إلى أن الجمع مخالف للدستور ويخلق حالة من عدم الانسجام المنطقي بين النصوص الدستورية، بل والأمر الأكثر خطورة من ذلك هو في حالة ما إذا أصر مجلس الأمة الجديد على سحب الثقة من رئيس مجلس الوزراء الذي هو في الوقت ذاته ولي العهد وأمير المستقبل، فإننا سنكون أمام شخص بحكم صريح نص المادة (١٠٢) من الدستور أصبح فاقداً لثقة الأمة معزولاً من منصبه، فكيف يمكن القبول بعد ذلك بصيرورته أميراً لشعب لم يعد يثق به وبقدراته، أليس ذلك تناقضاً صارخاً؟[٢٥].

---

(٢٥) حول رأي مماثل، انظر: الصالح، «الرقابة البرلمانية على أعمال الإدارة في الكويت: دراسة نظرية تطبيقية،» ص ٣٩.

(٢) التناقض الواضح والحاد بين بيعة تمنح لشخص باعتباره ولياً للعهد وثقة تحجب عن الشخص ذاته باعتباره رئيساً لمجلس الوزراء، فلا شك في أن ذلك يخلق حالة حادة من التناقض بين نصين دستوريين هما نص المادة الرابعة ونص المادة (١٠٢) من الدستور. وما كانت هذه المشكلة الدستورية ستنشأ في الأصل لو تم إعمال منطق عدم الجمع الذي تقرره أصول الحكم وفقاً للدستور الكويتي.

(٣) بالإضافة لما سبق فإن الواقع العملي أدى إلى تعطيل أعمال نص المادة (١٠٢) من الدستور، ومرجع ذلك إلى إحجام مجلس الأمة وأعضائه عن إعلان عدم التعاون مع رئيس الوزراء خشية الوقوع في محظور سحب الثقة من ولي العهد الذي هو رئيس مجلس الوزراء. وهنا تكون النتيجة أزمة دستورية خطيرة هي باختصار «تعطيل تطبيق نص المادة (١٠٢) من الدستور» بسبب الجمع، وهو الأمر الذي يؤكد ضرورة الفصل ووجوبه وفقاً للدستور[٢٦].

(٤) نضيف إلى الحجج السابقة التي تؤكد رفض الدستور لفكرة الجمع المحتمل بين منصبي رئيس الوزارة وولي العهد الحجة التالية، وهي تتمثل في حالة الفراغ الدستوري الناجم عن خلو منصب رئيس الدولة ـ وعدم تعيين ولي للعهد ـ وفقاً لما قررته المادة الرابعة من قانون توارث الإمارة، وهذه الحالة تستوجب قيام مجلس الوزراء بممارسة سلطات الأمير في تعيين أمير مباشرة في هذه الحالة. فهنا نكون أمام غياب تام لولي عهد يتولى رئاسة الدولة ليقوم بهذه المهمة، والأخطر من ذلك هو أننا سنكون أيضاً أمام دولة لا يوجد فيها مجلس للوزراء، وذلك ناتج من الجمع بين منصبي ولاية العهد ورئاسة مجلس الوزراء، حيث ان وجود مجلس الوزراء رهين بوجود رئيسه وفقاً لحكم المادة (١٢٩) من الدستور[٢٧].

وهذا الأمر سيفضي وفقاً للعرض السابق إلى أزمة دستورية حادة مقتضاها انعدام وجود رئيس للدولة سواء باعتباره أميراً أو ولياً للعهد أو حتى رئاسة مجلس الوزراء المؤقتة، وبسبب حالة الجمع سنكون قد قضينا على كل احتمالات قيام مجلس الوزراء بسد الفراغ الدستوري الناشىء عن ذلك، بل إن تطبيق نص المادة ١٢٩ من الدستور التي تقرر انتهاء الوزارة بمجرد انتهاء وجود رئيسها بالتبعية يعزز هذه النتيجة ويؤكدها كما أسلفنا.

وأمام غياب قاعدة الاستخلاف أو الحلول القانوني (Rule of Succession) نكون أمام مشكلة دستورية حقيقية، لذلك فالفصل أمر يقضي به منطق الدستور هنا أيضاً.

---

(٢٦) المصدر نفسه.

(٢٧) المقاطع، «الوزارة البرلمانية في الكويت،» ص ٣١ وما بعدها.

(٥) وأخيراً فإن تعليق المذكرة التفسيرية على موضوع المشاورات التقليدية يضيف بعداً جديداً لمنطق وجوب الفصل بين رئاسة الوزارة وولاية العهد، حيث ان المذكرة تقول بوجوب مشاورة رؤساء الوزارات السابقين، وهو ما يعني في حالة الجمع أنه لن يكون هناك رئيس لمجلس الوزراء يمكن للأمير مشاورته في الموضوع إلا شخص سموه الكريم باعتباره رئيساً لمجلس الوزراء أثناء ولاية عهده، وهذا منطق غير مقبول أو معقول، ومن هنا كانت ضرورة الفصل لإعمال فكرة المشاورة التقليدية المقررة بحكم المادة ٥٦ من الدستور وتعليق المذكرة التفسيرية عليها.

٣ ـ تعديل الدستور

فرضت الظروف التي وضع فيها الدستور اتجاهات واضحة نحو ضرورة تعديل الدستور، وهو ما سبق أن أشرنا إليه، ويضاف إلى ذلك ما كشف عنه الواقع العملي من قصور في الدستور، ولذلك فإن تعديل الدستور مدخل مهم للإصلاح. ومن ذلك تعديل نص المادة (٥٦) من الدستور التي تبين أن الوزراء يمكن أن يعينوا من داخل المجلس ومن خارجه. وهو نص انتقالي، كان يؤمل في ظل وجوده ودعوة المذكرة التفسيرية الصريحة في التعقيب عليه أن يتم فهمه وتطبيقه من خلال تعيين وزراء منتخبين على نحو متزايد ومع مرور الأيام، ولكن الأمر لم يسر وفقاً لهذا المنهج الدستوري المطلوب، وهو ما يستلزم أن يتم تعديل هذا النص من الدستور حتى يقرر عدم جواز تعيين عدد من الوزراء من خارج المجلس المنتخب يزيد على ثلث أعضاء الوزارة، فتكون الأغلبية والغلبة في هذه الحالة للأعضاء المنتخبين على غير المنتخبين، بما يعطي الفرصة للسير قدماً في خطوات التطوير والاصلاح الدستوري والسياسي القائم على مبدأ التوسع في تداول السلطة السياسية تعزيزاً لمبدأ شعبية الحكم الذي هو إحدى الركائز الأساسية للنظام الدستوري والديمقراطي الكويتي.

ومن ذلك نص المادتين (٦٥) و(٦٦) من الدستور حتى يكون حق الاعتراض التوفيقي الذي يمارسه سمو الأمير حين يقرر رد القوانين، يمكن أن يتم تجاوزه من قبل المجلس بأغلبية معقولة (أكثر من نصف الأعضاء) وبدور الانعقاد ذاته دائماً بما يجعل من المجلس مالكاً حقيقياً ووحيداً للسلطة التشريعية، التي هي جوهر الشعبية في الحكم ومنتهى فكرة السيادة الشعبية، وفقاً للمادة السادسة من الدستور وتعقيب المذكرة التفسيرية عليها.

ومنها أيضاً تعديل المادة (٨٠) من الدستور التي تقرر أن عدد أعضاء المجلس المنتخبين خمسون عضواً، بحيث يزداد عدد الأعضاء ليصل إلى ٧٥ أو ١٠٠ عضو، ذلك أن الحقيقة الواقعية هي أن عدد أعضاء المجلس اليوم أصبح قليلاً بالقياس إلى

عدد الناخبين من جهة، وحجم وطبيعة مستويات المجلس المنتخب اليوم في ظل التطورات التي لحقت بالدولة ومؤسساتها والمؤسسة التشريعية (مجلس الأمة) وأعماله ولجانه المختلفة من جهة أخرى.

ومن ذلك تعديل نص المادتين (٩٢) و(٩٣) من الدستور، الخاصتين بانتخاب رئيس المجلس ونائبه وأعضاء اللجان فيه، حتى يضاف نص منع اعضاء الحكومة من المشاركة في انتخاب هيئات المكتب ولجانه، سواء كانوا منتخبين أو غير منتخبين، وذلك كله لضمان استقلال المؤسسة التشريعية، بشكل كامل، وبما يمنع من أن تتدخل السلطة التنفيذية للتأثير في هذا الاستقلال وتوجيهه من خلال ترجيح بعض الأعضاء على البعض الآخر، وهو تعديل في نهاية المطاف يعزز فكرة الفصل بين السلطات التي قررتها المادة (٥٠) من الدستور، من جهة، كما أنه يؤدي إلى تعزيز وتجسيد فكرة الشعبية للمؤسسة البرلمانية بشكل أكبر، من جهة ثانية.

ومن ذلك أيضاً تعديل نص المادة (٩٨) من الدستور الخاصة ببرنامج الحكومة، حتى تلزم الحكومة بتقديم برنامجها للمجلس خلال الأسبوعين الأولين لانعقاد مجلس الأمة، وكذلك حتى تنص على ضرورة حصول الحكومة على ثقة المجلس ببرنامجها باعتباره شرطاً لاستمرارها في تصريف شؤون الحكم بالدولة وإلا إسقاطها في حالة عدم حيازة برنامجها الثقة اللازمة، وما ذلك إلا انسجاماً مع مبادىء النظام البرلماني الذي يتبناه الدستور الكويتي، والذي تقتضي سنة التطور الطبيعي للنظام الدستوري الكويتي تعزيز مظاهره وتجسيدها بشكل كامل، خصوصاً أن التجربة تدل على أن برنامج الحكومة كان دائماً وأبداً برنامجاً إنشائياً وغير جدي ولا يُلتزم به بالشكل الدستوري المطلوب، بما يجعل حصوله على الثقة إحدى ضمانات جديته وجدواه وتحوله إلى برنامج زمني تنفيذي يحمل قضايا وحلولاً لا مجرد امنيات جميلة لا تسمن ولا تغني من جوع.

ولئن أحببنا أن نستطرد في بيان التعديلات اللازمة للدستور، فإنها سوف تتناول عدداً آخر من المواد المهمة مثل المواد (١٠٨، ١٠٩، ١١٣، ١١٤، ١٢٨، ١٣١، ١٥١، ١٦٧، ١٧٣، ١٧٩) من الدستور، التي تحتاج جميعها إلى تعديلات جوهرية ومهمة من شأنها أن تؤدي إلى تطوير النظام الدستوري الكويتي تطويراً حقيقياً دعماً لأسسه وتعزيزاً لركائزه لجعله نظاماً مستقراً بعيداً عن أسباب الوهن والاختلاف غير المجدي.

وختاماً فإن دعوتنا ومناداتنا لتعديل الدستور الكويتي ستبقى، وتظل تتردد كل يوم. وهي موجهة بالدرجة الأولى للسلطتين التشريعية والتنفيذية أملاً في أن تؤمنا بأهميتها فيتم التحاور بشأنها وتبادل وجهات النظر بخصوصها، إلى أن يتم اعتناقها

وتبنيها من كلا السلطتين أو من قبل إحداها على الأقل. وهي من قبل ومن بعد، دعوة لجميع الكويتيين ليضموا أصواتهم إلى جانبي في المطالب الملحة لتطوير النظام الدستوري في الكويت ويعتنقوا هذه المطالب بعد أن يفهموا ويتفهموا ضرورتها ويقتنعوا بها.

٤ ـ الدستور كل متكامل، فلا تجوز في تطبيقه عمليات الاجتزاء والانتقاء

فلا يجوز أن تتبع في هذا الشأن سياسة الايمان بجزء من الدستور وعدم الالتزام بأجزائه الأخرى، ونعمد إلى خلق حالة من الفراغ الدستوري حتى نقوم بالتذرع بها لتعطيل المؤسسات الدستورية.

لذلك فإن السؤال المهم الذي يفرض نفسه هنا هو هل الفراغ الدستوري الذي تعيشه الدولة اليوم وفي السابق حالة قانونية أم سياسية؟ بمعنى آخر هل مرد هذا الفراغ إلى الدستور ذاته لقصوره في معالجة المواضيع التي تلجأ السلطة التنفيذية إلى استخدامها كونها مسوغاً لممارساتها غير الدستورية، ومن ثم نكون أمام حاجة لمعالجة قانونية «هي باختصار تعديل الدستور» أم أننا أمام عمل سياسي تجاوز المنطق القانوني وحدوده، ولم يعبأ بأدواته ووسائله؟ الإجابة لدينا ومن دون شك اننا أمام مشكل سياسي لا قانوني ويمكننا أن نوضح ذلك في بعض الأمثلة:

أ ـ لجوء السلطة التنفيذية إلى حل مجلس الأمة حلاً قسرياً غيَّ دستوريٍّ وتعمدها عدم تحديد موعد لانتخابات جديدة خلال المدة الزمنية المبينة للدستور. فهذا الإجراء نجم عنه فراغ دستوري في الدولة هو «غياب السلطة التشريعية» وهذا الفراغ ليس مرده للدستور، حيث ان الدستور قد عالج هذا الموضوع حينما نص وبشكل صريح وقاطع على وجوب إجراء الانتخابات خلال ستين يوماً، فإذا لم تجر الانتخابات وهو ما عالجه الدستور أيضاً ووضع حسابه، يستعيد المجلس المنحل كامل سلطته إلى حين انتخاب مجلس جديد.

ب ـ توسع السلطة في استخدام الرخصة الاستثنائية المقررة في صلب المادة (٧١) من الدستور والتي تجيز إصدار السلطة التنفيذية لمراسيم لها قوة القانون وفق شروط معينة وهي توافر حالة الضرورة، وخلال فترة لا تتجاوز على أحسن الفروض أربعة شهور، غير أن الواقع اليوم هو استخدام لا محدود ومتعمد لهذه الرخصة في غير محلها وبطريقة يرفضها الدستور ويرتب نتائج خطيرة على تجاوزها، وهو اعتبار تشريعات فترة ما بعد مضي الفترة المقررة «تشريعات غير دستورية». وقد عادت السلطة التنفيذية إلى الممارسة غير الدستورية بإصدار المراسيم بقوانين لا تتوافر لها حالة

الضرورة حين أصدرت في صيف عام ١٩٩٩ وابان فترة حل مجلس الأمة ستين مرسوماً بقانون بمعدل مرسوم بقانون في كل يوم.

٥ ـ الارتقاء بالعمل الشعبي إلى الصيغ المنظمة أمر دعا إليه الدستور وشجعه[٢٨]

إن القراءة الأولى للدستور تجعل الانسان يخرج بانطباع مهم مؤداه هو أن الدستور الكويتي ساكت في شأن الأحزاب السياسية. هو لم يدع لإنشائها كما أنه لم يمنع قيامها في المستقبل، وإنما ترك ذلك لمجلس الأمة حتى يعمد إلى إنشائها متى ما كان الوقت مناسباً لإعلانها. هذا انطباع صحيح.

ولكن الصحيح أيضاً هو أن الدستور الكويتي ومذكرته التفسيرية لم يناصبا الأحزاب السياسية العداء، بل على العكس من ذلك تماماً، شجعا على إنشاء الأحزاب السياسية، وتعاملا مع احتمالات وجودها المستقبلي ومهدا لذلك بشكل بيِّن وبارز.

ولتأكيد هذه الحقيقة، أشير إلى الأدلة التالية:

أ ـ نص المادة ٤٥ من الدستور يشجع على قيام الأحزاب ويتحوط لإمكانية قيامها ويضع أسس التعامل معها.

فقد قررت المادة (٤٥) من الدستور حق الأفراد في مخاطبة السلطات العامة، بل وذهبت إلى ما هو أبعد من ذلك حينما قررت بأنه يحق للهيئات النظامية مخاطبة السلطات العامة. فإذا ما علمنا بأن لفظ «الهيئات» يشمل الأحزاب أيضاً وكان هذا هو السبب في استبعاده من نص المادة (٤٣) من الدستور بحسب تعليق المذكرة التفسيرية، فإننا نرى بأن ما أورده نص المادة (٤٥) من الدستور قد عمد إلى التحوط لوضع مستقبلي قد تنشأ فيه أحزاب سياسية، ومن ثم لم يوصد الباب أمامها لممارسة حق سياسي مهم وهو حقها في مخاطبة السلطات العامة، ولذلك تعمدت هذه المادة استخدام لفظ «هيئات» رغم استبعاد المادة (٤٣) هذا المصطلح خشية أن يكون الدستور قد أجاز وبشكل حاسم حين تبنى هذا المصطلح الأحزاب السياسية ودعا إليها، وعليه فإننا استناداً لما تقدم نؤكد بأن نص المادة (٤٥) من الدستور قد شجع على تكوين الأحزاب.

ب ـ تعليق المذكرة التفسيرية للدستور على موضوع «المشاورات التقليدية» التي

---

(٢٨) انظر: محمد عبد المحسن المقاطع، «الأحزاب السياسية في الكويت: بين الضرورة البرلمانية والمشروعية القانونية،» **مجلة الحقوق والاقتصاد** (جامعة الاسكندرية، كلية الحقوق)، العدد ٦٧ (١٩٩٧).

يجب أن يقوم بها سمو الأمير قبل تعيين رئيس مجلس الوزراء يشير وبشكل صريح إلى وجوب مشاورة «رؤساء الجماعات السياسية»، فما المقصود من رؤساء الجماعات السياسية؟ إذن المذكرة تتحدث عن جماعات سياسية موجودة.. وهي جماعات منظمة، ولها قيادات.. وقواعد.. بل ويشاور رؤساؤها عند تعيين رئيس مجلس الوزراء.

فالجماعات السياسية ليست إلا صيغة من صيغ العمل الحزبي، وإن لم يذكر بالاسم نفسه وبمصطلحه الشائع، وعليه فإننا نجد أن المذكرة التفسيرية تفترض وجود الأحزاب ولا تمنعها بل وتشجع وجودها وتدعمه.

ج ـ بل وما يضاف إلى كل ذلك هو أن المذكرة التفسيرية في معرض تعليقها على الدستور ـ وهو يحدد معالم النظام البرلماني الذي اختارته الكويت ـ أشارت وبكل وضوح إلى عدم مناصبة الدستور ومذكرته للأحزاب العداء، بل إن المذكرة في التعليق تشجع الأحزاب التي تقوم على أسس واضحة مبنية على البرامج والأهداف.

٦ ـ إصلاح النظام الانتخابي

بات من اللازم تحقيقاً للتطوير والإصلاح المنشود للنظام الدستوري الكويتي إصلاح النظام الانتخابي، ويكون ذلك باتجاهين رئيسين: **أولهما** هو توسيع قاعدة الناخبين بتخفيض سن الناخب إلى ١٨ سنة ميلادية أسوة بمسؤوليته الجنائية، وإلزامه بالخدمة العسكرية، وكذلك منح العسكريين حقهم في الانتخاب، ويصاحب ذلك منح المرأة حقها في الانتخاب الملتزم بقيود وضوابط تمنع أية أضرار اجتماعية غير مرغوبة.

وثانيهما هو تعديل نظام الدوائر الانتخابية، ولا بد بداية من الإقرار بأن النظام الانتخابي الحالي للدوائر الانتخابية مضطرب إل حد يمهد أو هو سبب لتفشي العديد من الظواهر لعل أبرزها شراء الأصوات، ونواب الخدمات والتحشيد العائلي والقبلي.

وربما نحن الوحيدون في العالم الذين يستطيع مرشحونا في كل الدوائر أن يكون لديهم سجل كامل بأسماء الناخبين وهو سجل يحظى عادة بالتبادل وبالتقويم الشخصي بعيداً عن البرنامج العام مما لا يتيح نشوء أفكار وطنية عامة تتفاعل وإنما مجموعة علاقات شخصية ووسائل اتصال مباشر لا علاقة لها بالفكر وإنما الحصول على رضى الناس سواء عبر المال أو النفوذ أو الطائفة وبطريقة مبعثرة بعيدة عن الشأن الوطني العام.

ولذا فإنني أرى ضرورة التوجه لتقليل عدد الدوائر والأفضل للكويت هو اتباع نظام المحافظة في تحديد الدائرة الانتخابية. وهذا أمر ينسجم أولاً مع التقسيم الجغرافي بدل التداخل غير المنطقي الذي نراه في دوائر حالية تجمع أشتاتاً جغرافية

متباعدة، كما هو الحال في الدعية وفيلكا التي لم تعد موجودة أو جابر العلي وأم الهيمان أو الأحمدي وصباح السالم وغير ذلك من الأمثلة. وفي نظام المحافظة يكون لدينا كتلة انتخابية ما بين ٢٠ إلى ٣٠ ألف ناخب (هذا إذا لم يقر موضوع مشاركة المرأة في الانتخابات)، وأعرج هنا على ضرورة ترك تقاليد بالية من قرن مضى تتمثل بمنع العسكريين من المشاركة في الانتخابات. وأضيف أيضاً بأن خفض سن الانتخاب عالمياً إلى الثامنة عشرة، فما دام الإنسان يمكنه الزواج في هذه السن، وربما قبل ذلك ويتحمل تبعات قانونية جسيمة حين بلوغه هذا السن فما المانع من المشاركة السياسية عبر اختيار ممثلي الأمة؟

في هذه الأوضاع المتطورة أستطيع القول ان كل محافظة ستضم نحو ٦٠ ألفاً من الناخبين، أي أن النائب سيأتي إلى المجلس بما لا يقل عن ١٥ ألفاً في المتوسط. وهذا أمر يجعله ممثلاً للأمة حقاً وليس إفرازاً لانتخاب فرعي للقبيلة أو اختيار مرجع لطائفة أو ما شابه ذلك من تأثيرات انتخابية.

إن التقسيم الحالي للدوائر (٢٥ دائرة) هو مفارقة قانونية ودستورية وانتخابية. فقد صدر قانون الدوائر الحالي في غياب مجلس الأمة قبل انتخابات عام ١٩٨١. وبالتالي فإن النواب الخمسين الذين فازوا آنذاك لم يجدوا مفراً من إقرار القانون الذي كان سبباً في فوزهم وإلا لأصبح وجودهم في المجلس غير دستوري، فتجنبوا آنذاك أن يقوموا بإلغاء القانون الذي جاؤوا على أساسه(!).

وبتقديري فإن إصلاح نظام الدوائر الانتخابية سيؤدي حتماً إلى إصلاح الرؤية الانتخابية والسياسية، وفي هذه الحالة فإننا نتحدث عن ضرورة قيام الأحزاب والجماعات السياسية التي تقدم البرامج المحددة على الصعيد الوطني، فتنتفي بهذه الطريقة الشخصانية والفردية من العمل السياسي والنيابي، وهي شخصانية أدت مصالحها الضيقة في العديد من المواقف المشهورة إلى أزمات واحتقانات سياسية غير ضرورية أو هي غير ناتجة من أسباب سياسية حقيقية.

وفي تقديري فإنه بعد رسوخ نظام الجماعات السياسية والتجمعات التي تخوض الانتخابات عبر برامج وطنية محددة، فإنه يمكن الكويت أن تأخذ بفكرة الدائرة الانتخابية الواحدة، وحتى نقضي بعد ذلك على أي آثار قبلية أو عصبية فإنه يمكن تحديد عدد الذين يقوم الناخب باختيارهم بثلاثة مثلاً، وهكذا فإننا نحقق مزجاً ما بين التمثيل على أساس القائمة والاختيار الفردي بعد أن ننزع عنه فتيل التعصب.

٧ ـ مبدأ التعاون بين السلطات... مقصوده وأهدافه

لا شك في أن مبدأ التعاون بين السلطات كان هو المبدأ الذي حدد وأطر وخفف من غلواء المبالغة بمبدأ الفصل بين السلطات، فلا يوجد على ظهر البسيطة

اليوم نظام واحد من الأنظمة السياسية المختلفة، إلا ويعرف مبدأ التعاون بين السلطات من جهة، كما أنه ينبذ ويرفض فكرة الفصل المطلق بين السلطات كما نادى بها وأعلنها المفكر «مونتسكيو».

وعلى الرغم من ذلك فإن هذا المبدأ له حدوده وضوابطه، فالمقصود بمبدأ التعاون بين السلطتين بمفهومه الدستوري، والسياسي، هو أن تعمل كل سلطة من هذه السلطات على تمكين كل سلطة أخرى من أداء مهامها على أفضل وجه، من دون إرباكها وازعاجها بتدخلات غير سليمة أو حتى غير مناسبة، أو حملها على التصدي لأمور مما لا يدخل في صميم عملها، أو إرهاقها بطلبات أو بقيود لا يجوز وضعها عليها. فمن حسن تعاون البرلمان مع السلطة التنفيذية أن يتيح لها الفرصة للتقدم ببرنامجها وفقاً لتصوراتها، وأن يعطيها المجال لإعداده، فلا يرهقها بأسئلة متتالية وطلبات غير متناهية على نحو يربك معه هذه السلطة في ترتيب أولوياتها، أو يشغلها عن أداء مهامها. كما أنه من حسن تعاون البرلمان مع السلطة التنفيذية أن لا يتخذ قرار أو يصدر قانون ستتولى هي أمر تنفيذه قبل أن يستطلع رأيها فيه، ويرى وجهة نظرها في أبعاده ونتائجه... وغير ذلك من الأمور الأخرى.

ويعتبر من حسن تعاون السلطة التنفيذية مع البرلمان إجابتها لطلباته التي يتقدم بها إليها تمكيناً له من أداء أية وظيفة من وظائفه، أتشريعية كانت أم رقابية، كما أنه من حسن تعاونها معه أن تستطلع آراءه، وتطلعه على بعض القرارات المصيرية أو العامة التي تزمع اتخاذها قبل المضي في ذلك حتى لا تفاجىء البرلمان بها وتضعه أمام الأمر الواقع مثل إعلان الأحكام العرفية أو حالة الحرب أو الطوارىء، أو إصدار مراسيم بقوانين وغيرها من الأمور.

ويعتبر من حسن تعاون السلطتين التنفيذية والتشريعية مع السلطة القضائية احترامهما لأحكامها وتنفيذها على الفور، وسن التشريعات أو إصدار القرارات اللازمة من أجل تمكينها من أداء مهامها على أحسن وأكمل وجه... وغيرها كثير.

أ ـ التقاليد البرلمانية تشجع سبل التعاون بين السلطات

إن تعقب التجارب البرلمانية ينبىء وبشكل يقطع أي شك حوله، بأن البرلمانات قد سمحت بنشأة كثير من التقاليد التي يمكن أن تحقق مقتضيات المبادىء السابقة من دون أن تجافيها أو تصطدم بها، فتعقد لقاءات المشاورة والمحاورة غير الرسمية في شأن مسائل ستطرح تحت قبة البرلمان، ويهدف من ذلك إلى إنهاء موضوع من الموضوعات على نحو سليم أو مناسب، من دون أن يؤدي ذلك إلى إخفاء المعلومات أو حجبها عن جمهور الشعب.

فمن البرلمانات من أقالت بعض الوزراء قبل جلساتها الرسمية بعد مواجهة الوزير المعني بالحقائق اللازمة فكانت النتيجة هي ترك الوزير لمنصبه، ومنها من أعادت برنامج الحكومة لها بناء على طلبها بدلاً من إقالتها وتسبيب أزمة سياسية ودستورية بنتيجة حجب الثقة عنها، ومنها من أوقف سيلاً من الأسئلة والتحقيقات بعد أن عمدت الحكومة الى إعطاء بيانات كافية في جلساته العلنية عن الموضوعات التي كان يهدد بإثارتها في مواجهتها إن لم تكشف كل الحقائق أمام الناس، فكان لهم ما أرادوا وتم التخلص من بعض رؤساء الإدارات المستقلة التي كانت سبباً في إثارة مثل تلك الأزمة السياسية. وهكذا.

إلا أننا لم نصادف بحسب علمنا، واطلاعنا، أياً من الأعراف التي أدت إلى تنازل سلطة من السلطات عن اختصاصها أو التقليل من وظائفها أو تحمل جزء من أعباء سلطة أخرى تحت اسم تعاون أو تقاليد برلمانية أو أي من تلك الأسماء.

ب ـ البدائل المقترحة لتفعيل تعاون السلطات

ليس من السهل أن يقترح المرء بديلاً مناسباً لصيغ التعاون التي يمكن أن تتفتق عنها أذهان أعضاء أية سلطة من السلطات، لكنه من الممكن دائماً التطرق إلى جوانب مفيدة في هذا الشأن لعلها تسهم في تطوير فكرة التعاون بين السلطات في إطار النظام الديمقراطي الكويتي وهي:

(١) أولاً وقبل كل شيء يجب أن يصار إلى إعمال مبدأ التعاون بين السلطات على النحو المقرر في الدستور من حيث تمكين كل سلطة للأخرى من أدائها لمهامها ومعاونتها على تحقيق ذلك من دون تدخل أو عوائق أو ضغوطات.

(٢) بعد ذلك لا بد من إعمال مبدأ الحوار المفتوح وغير المرتبط بأي التزام مسبق في خصوص أي من الشؤون، لكنه حوار مفتوح لمعالجة موضوعات تكون محل نزاع واختلاف بين السلطات في وجهات النظر أو الاجتهاد أو حتى المنطلقات.

(٣) تقنين الحوار من خلال وضع مواقيت محددة له وممثلين عن كل سلطة يتوسم فيهم الموضوعية والاعتدال والحيدة أو ألا يكونوا أطرافاً في الموضوع محل الاختلاف على الأقل.

(٤) لقاء على مستوى الرؤساء لكل سلطة من السلطتين التنفيذية والتشريعية بالذات لتبادل وجهات النظر والتصورات واحتواء القضايا التي ربما تثير قلقاً سياسياً لدى أي سلطة منهما في مواجهة الأخرى.

(٥) إفساح السلطة التنفيذية للسلطة التشريعية المجال في تكوينها لأجهزتها الداخلية ولجانها الدائمة أو المؤقتة من دون تدخل أو تأثير حتى لا يكون هناك أي

شكل من التوتر المسبق في العلاقة بين السلطتين.

(٦) الأخذ بمبدأ المبادرة بدل المشاركة، وهو ما يعني أن تعمل السلطة التنفيذية على المبادرة في طرح التصورات على أعضاء المجلس وعلى الأخص هيئاته القيادية القائمة مثل مكتب المجلس، واللجان الدائمة حتى تجنب المجلس ولجانه وأعضاءه عنصر المفاجأة السياسية وخيار عدم الاتفاق نظراً لما تحمله تلك المفاجأة من عوامل تخلق التوجس وتقديم سوء النيات على حسنها.

(٧) تنشيط اللجان القائمة والهيئات الحالية، فلئن كان في استحداث لجان جديدة بتكوين قنوات عمل مشترك جوانب إيجابية كما يرد في خاطر البعض، إلا أن هذا التصور من شأنه تهميش دور المؤسسات القائمة حالياً لدى الحكومة والمجلس على حد سواء، فالحكومة لديها وزارات، وإدارات، ومجالس، ولجان متعددة وذات وظائف نوعية معينة، تمكنها من القيام بالدور المقترح، بل إن قيامها بذلك هو من صميم تخصصها ويتوافق وطبيعة عملها خلافاً لأية جهة جديدة تنشأ لهذا الهدف. أما بالنسبة للمجلس فلديه لجان قائمة مثل: اللجان الدائمة أو المؤقتة ـ الدفاع ـ الخارجية ـ التشريعية ـ المالية ـ التعليمية ـ الأسرى والمرتهنين ـ وغيرها الكثير، فلو أحسنت الحكومة التعامل مع هذه اللجان بما هي أهل له، وأمدتها بجميع ما تحتاج إليه من معلومات، فإنها ستكون قد وفقت من وجهين: **أولهما** حظوتها بثقة المجلس ولجانه وأعضائه وارتياحهم في تعاملهم معها، **وثانيهما** أنها وفرت وقتاً وجهوداً وأموالاً لا طائل من وراء إهدارها، ما دام يوجد من هو قادر على أداء المهام ذاتها.

وعليه فلا بد من التأكيد على هذه الفكرة وهي فكرة مبدأ التعاون على أساس الثقة والانفتاح على الأجهزة واللجان القائمة بدلاً من التفكير في إنشاء أجهزة جديدة، وإسناد مهام إليها هي خارج نطاق عملها وطبيعته.

خاتمة

وختاماً لهذه الدراسة فإننا نؤكد بأن ما ذكرناه هو ملاحظات ومشاهدات شابت التجربة الديمقراطية في الكويت، وأردفناها بما نراه من إصلاحات ضرورية لتعزيز وتقوية التجربة الديمقراطية الكويتية من خلال اجتهادنا ورأينا، وهو ما نأمل أن يدعم النظام الديمقراطي في الكويت ومؤسساته الدستورية.

الفصل الرابع

أزمة الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي

برهان غليون(*)

أولاً: أزمة الديمقراطية أم أزمة النظم الاستبدادية

ربما لا يصلح الحديث عن أزمة الديمقراطية التي لا تزال فكرة، إلى حد كبير جنينية، في رحم السياسة العربية. ينبغي الحديث بالأحرى عن أزمة النظم الشمولية العربية.. وتنجم هذه الأزمة في نظري عن أن تبدل الظروف الخارجية والداخلية يجعل من الأصعب فالأصعب لهذه النظم أن تعيد إنتاج نفسها وبالتالي أن تستمر كما كانت. لكن هذا لا يعني تلقائياً حتمية أو ضرورة ولادة نظم ديمقراطية بدلاً منها. إن ولادة مثل هذه الأنظمة هي في الوقت نفسه ثمرة تبدلات في موازين القوى السياسية الداخلية مرتبطة هي نفسها بتغيرات جيوسياسية إقليمية ودولية.

فبالنسبة للأنظمة الشمولية اليمينية كان للتناقضات الصارخة التي وسمت نموذج النمو الاقتصادي الدور الرئيسي في إيصالها إلى مأزق سياسي واجتماعي عبرت عنه عزلتها الكاملة وتزايد دائرة الطبقات المنفكة عنها أو الناقمة عليها. أما في ما يتعلق بالنظم اليسارية فقد تضافر انهيار الاتحاد السوفياتي، أي القوة الحامية والحليفة الاستراتيجية الرئيسية، والإخفاق المدوي للتجارب التنموية وللسياسات الاجتماعية معاً، ليعمل على تعريتها تماماً أمام الجمهور الذي كان ينتظر منها خيراً، أعني جمهورها ذاته، وأمام نفسها، بل في أعين المسؤولين عنها الذين فقدوا الايمان والثقة

(*) أستاذ علم الاجتماع، ومدير مركز دراسات الشرق المعاصر ـ جامعة السوربون ـ باريس.

بمشروعهم ولم يبق لهم سوى الدفاع العلني والفاضح عن امتيازاتهم. وكلا النموذجين يعاني بالقدر نفسه من تغير المناخات الإقليمية والدولية بعد انتهاء الحرب الباردة ودخول المنطقة الشرق أوسطية في مفاوضات السلام العربية ـ الإسرائيلية، إضافة إلى تدهور أوضاع الاقتصادات الريعية التي كانت تمول هذه الأنظمة وما كان لها أن تعيش من دونها. وهكذا نجد أن الحلقات الأضعف من الفصيلتين، كما هو الحال في اليمن أو في المغرب الأقصى، تضطر إلى أن تقدم تنازلات ما كان من الممكن توقع حصولها قبل عقد من الزمن.

وبصورة عامة، يمكن القول إنه أدى إخفاق النظم العربية في تحقيق الأهداف التي كانت تضعها لنفسها، في التنمية والعدالة والحرية الوطنية والتحرير والأمن والسيادة، إلى تغيير عام في المناخ العقائدي العربي منذ نهاية السبعينيات. وقد بدأت الردة على الفكر الشمولي تتخذ طابعاً أكثر عنفاً وقوة منذ بداية الثمانينيات التي شهدت عودة قوية لقيم الفكر الديمقراطي عبرت عنه الكتابات والندوات واللقاءات السياسية، كما جسَّدته الأزمة العميقة والقاتلة التي بدأت تعيشها الأحزاب السياسية عموماً وأحزاب اليسار بشكل خاص. ولن يتأخر الواقع الاجتماعي عن التعبير عن هذا التحول العميق في الوعي العربي السياسي العام. فبعد سلسلة من الانتفاضات الأهلية التي كانت بمثابة الردود العفوية على الأزمة الاقتصادية وتفاقم سوء الأحوال المعيشية، أخذت الفكرة الديمقراطية تفرض نفسها من جديد على الرأي العام الرسمي والشعبي. ونستطيع القول إن الديمقراطية هي العقيدة الرئيسية التي تكتسب مواقع جديدة في حجر الرأي العام العربي، على الرغم مما تتعرض له من حصار وعمليات مقاومة وإجهاض، ليس من قبل الجمهور بالتأكيد ولكن من قبل السلطات الرسمية والنخب الحاكمة[١].

---

(١) عندما صدر كتابي **بيان من أجل الديمقراطية** (بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية، ١٩٧٩)، اعتبر بمثابة ردة يمينية من قبل اليسار العربي، في حين كان اليمين قد تخلى منذ زمن طويل عن مفهوم الديمقراطية لصالح التمسك بمفهوم ليبرالي يؤكد على تحرير الاقتصاد أو على أولوية القطاع الخاص، لكنه يخاف أكثر من اليسار نتائج الانتخابات الديمقراطية. وكان تزوير هذه الانتخابات حيث استمر العمل بالمجالس النيابية والدساتير الليبرالية من الأمور الطبيعية، بل الضرورية بالنسبة ليمين فقد الأمل، نتيجة الكارثة التي حلت به منذ ثورة يوليو المصرية عام ١٩٥٢، بالحكم عن طريق الشرعية النيابية ولم يعد له أمل إلا بالتعلق بالنظم الشمولية أو المطلقة. وقد عقد أول لقاء عربي للتداول في شأن الأوضاع العربية وإعادة الاعتبار للديمقراطية عام ١٩٨١ في المركز الثقافي الدولي في تونس، وقرر على أثرها عقد ندوة عربية موسعة عن أزمة الديمقراطية، وقد انعقدت هذه الندوة بالفعل في أواخر عام ١٩٨٣ في ليماسول بقبرص، بتنظيم مركز دراسات الوحدة العربية، وصدر عنها أول وثيقة جماعية تعيد النظر في مسألة الديمقراطية في الثقافة العربية ما بعد الثورية. انظر: **أزمة الديمقراطية في الوطن العربي: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية** (بيروت: المركز، ١٩٨٤).

ثانياً: جيوسياسة التغيير العالمي

والواقع أن التغيير في الوطن العربي هو جزء من حركة عالمية ليس للعرب أنفسهم سيطرة عليها. وهي تدخل ضمن إطار التحولات الحضارية الكبرى. فقد هبت منذ الثمانينيات رياح جديدة غيرت جذرياً من المناخ السائد. ونستطيع أن نقول إننا دخلنا في العالم منذ انهيار الشيوعية السوفياتية حقبة جديدة مناقضة في تصوراتها وأهدافها وحوافزها وغاياتها للحقبة الشمولية السابقة. وقد تم التعارف على تسميتها بالحقبة النيوليبرالية أو الليبرالية الجديدة. وهي جديدة بالفعل. لأن محركها الرئيسي هو الانتقال من أنساق الرأسمالية الوطنية، وفي أحسن الحالات العابرة للقوميات، إلى الرأسمالية العالمية، أو إذا أردنا استخدام المفهوم الشائع اليوم عولمية تتحكم بها آليات تعمل على صعيد العالم أو القسم الفاعل فيه.

وقد كان من نتائج الدخول في هذه المرحلة التي واكبها تطور استثنائي للثورة العلمية والمعلوماتية دور كبير في إظهار نقائص النموذج الشمولي السوفياتي، سواء أكان ذلك على مستوى التطور التقاني أو في ميدان تحسين شروط المعيشة المادية والسياسية للسكان. وكان لانتشار تقنيات المعلوماتية والإعلامية الجديدة نصيب كبير في كشف الثمن الإنساني المرتفع للنمو المحدود الذي تحققه النظم الشمولية اليمينية.

ولا يصعب على أي مراقب أن يرى اليوم كيف ان انكشاف هذه النماذج وتبيان عجزها قد جعلا من تصفية الدكتاتوريات الفاشية أو العسكرية في أوروبا وأمريكا اللاتينية، ثم من تفكيك الأنظمة الشمولية اليسارية وإطاحتها، محور الحياة السياسية لهذه المجتمعات خلال هذه الحقبة التي نعيش. فقد فقد النظام الشمولي الدكتاتوري والنظام الشمولي البيروقراطي مشروعيتهما في نظر الرأي العام، بما في ذلك في نظر المسؤولين عنهما، ولم يعد أحد يقبل بأن يدافع عن فكرتهما لدرجة أن أصحاب المصالح والمدافعين عنها لم يعد أمامهم إلا أن يتحدثوا عن الديمقراطية ويسعوا إلى تجميل نظامهم ببعض أوجه التعددية حتى لو كانت تعددية أو شكلية. ولا شك في أن ما نشهده منذ عشرين عاماً بموازاة صعود الليبرالية الجديدة هو عملية خروج واسع لمئات ملايين البشر ومعظم بلاد العالم الثالث من فتنة وسيطرة نظام الحزب الواحد والدكتاتوريات العسكرية وما يرتبط بهما من السيطرة المطلقة لطبقة كمبرادورية رأسمالية أو لبيروقراطية الدولة على كل مستويات النشاط الاجتماعي[٢].

---

(٢) مثلما كان انهيار مشروع إصلاح النظام السوفياتي على يد غورباتشوف المثال الأكثر تعبيراً عن مأزق النظام الشمولي البيروقراطي، تشكل الملاحقة القضائية الدولية لرئيس جمهورية تشيلي السابق بينوشيه، منذ العام ١٩٩٨، المثال الساطع على إدانة الرأي العام العالمي للجرائم التي ارتكبتها الديكتاتوريات العسكرية اليمينية، والتي ما كان لأنظمتها أن تقوم وتستمر من دونها.

وإذا كان الانقلاب على الدكتاتوريات العسكرية اليمينية لم يتخذ الطابع المأساوي الذي سيتخذه بعد عقد من ذلك انهيار النظم الشمولية البيروقراطية، فذلك لأن هذه الدكتاتوريات لم تستطع بسبب حاجتها إلى حدّ أدنى من الشرعية الرمزية إلغاء التعددية وما تحتضنه من بذور المعارضة. كما أن احتضان النظام الديمقراطي الليبرالي العالمي لها خلق الظروف الاستراتيجية والاقتصادية للانتقال السلمي والتدريجي نحو نظم ديمقراطية شكلية.

وبالمقابل سيتخذ الخروج من النظام البيروقراطي الشمولي طابعاً دراماتيكياً في كل مكان تقريباً. هذا هو الحال بالنسبة للمنهج الإصلاحي الذي بدأ به غورباتشوف بعد أن أصبح أميناً عاماً للحزب الشيوعي السوفياتي. وهو الحال بالنسبة للمنهج الصيني الذي يحاول تكييف النظام البيروقراطي الشمولي مع حاجات نمو الرأسمالية الخاصة، بل إخضاعه لخدمة هذا النمو. وكذلك بالنسبة للمنهج الليبرالي الذي ساد في بلاد أوروبا الشرقية وبعض البلاد الأخرى بمجرد انهيار نظام الحماية السوفياتي وحلول الهيمنة الأوروبية الغربية مكانه.

فقد طرح هذا الخروج من الشمولية البيروقراطية تحديات كبيرة على جميع البلاد التي عرفته، ولم يكن خالياً من المخاطر الكبيرة. ففي روسيا والجمهوريات التي كانت تابعة لها، لم يفض منهج إصلاح النظام السوفياتي إلى نشوء أنظمة اشتراكية أكثر عقلانية ونجاعة وفاعلية كما كان منتظراً، بقدر ما أفضى إلى انهيار النظام وسيطرة القوى الليبرالية الجديدة التي أعادت تشكيل نفسها ضمن أطر مافيوية أو شبيهة بها، مدعومة من الغرب وواضعة على قمة السلطة شخصية كاريكاتورية نصف دمية ونصف بهلوان تعكس تماماً أسلوب الانتاج الجديد الذي يميزها.

وفي الجزائر، أفضت حركة إصلاح النظام التي بدأها الرئيس الشاذلي بن جديد، تحت ضغط القوى الاجتماعية، في اتجاه فتح النظام اقتصادياً وإقرار التعددية السياسية، إلى الحرب الأهلية. فبقدر ما رفع الانفتاح السياسي من مستوى التوقعات والآمال، فجر في الشارع الجزائري من القوى المعارضة الجذرية، وأثار بذلك حفيظة ومخاوف الطبقة البيروقراطية التي ما كان يمكن أن ترى في عملية الانفتاح هذه إلا خيانة أو مؤامرة خارجية. وبالعكس أدت الانتفاضات الشعبية في اندونيسيا إلى التصفية التدريجية للطبقة البيروقراطية ورموزها، وجزئياً نحو التحول إلى الديمقراطية. وهو ما حصل في المغرب الأقصى أيضاً حيث نجح التفاهم بين الملكية والمعارضة اليسارية في إيجاد مخرج لأزمة النظام الشمولي عن طريق توسيع دائرة المشاركة في السلطة وإقرار ديمقراطية تناوبية جزئية. وفي أوروبا الشرقية لم تنجح الديمقراطية الوليد في الاستمرار إلا لتبنيها واحتوائها من قبل أوروبا الغربية، من حيث التمويل

والدعم السياسي معاً. وهو ما يعيد تماماً ما حصل قبل عقدين مع الديمقراطية الناشئة في اليونان وإسبانيا والبرتغال. ولا تزال أفريقيا تصارع من أجل استبدال النظم الشمولية بنظم ديمقراطية في إطار الهيمنة المباشرة للدول الغربية والتنافس في ما بينها على انتزاع مواقع نفوذ أو الحفاظ على مواقع تاريخية.

في آسيا وحدها تبدو المقاومة للموجة الليبرالية أكثر صلابة. هذا هو الحال بالنسبة لكوريا الشمالية. بيد أننا يمكن أن نلاحظ ظاهرة مماثلة في أمريكا اللاتينية هي مقاومة النظام الكاستروي في كوبا. وعلى أي حال إن الوضع يختلف كثيراً عن ذلك في فييتنام وخاصة الصين. فإذا كانت كوريا لا تزال تصر على رفض أي تعديل للنظام البيروقراطي الشمولي في اتجاه التعددية أو الليبرالية، وتدفع ثمن ذلك تدهوراً خطيراً في مستوى حياة السكان، يقارب في بعض المناطق المجاعة الحقيقية، فإن الصين وفييتنام تراهنان بقوة على تفجير الثورة الرأسمالية، وتحويل النظام الشمولي إلى حاضنة ومرضعة لهذه الثورة، بما يتيحه من فرص لتعزيز الدينامية الاقتصادية بإجراءات سياسية مركزية. ونستطيع أن نقول إن الصين قد قامت بانقلاب حقيقي داخل السلطة مضمونه تغيير برنامج الحزب وسياساته الاقتصادية من النقيض إلى النقيض. فما حصل ويحصل في الواقع هو استبدال العقيدة الشيوعية الاجتماعية، بوعي أو من دون وعي، بعقيدة قومية صينية، واستغلال النخبة للنظام الشمولي من أجل العمل على الارتقاء بأوضاع الصين كقوة دولية. إن إمكانية تجيير الإرث الشيوعي لرصيد الوطنية الصينية ما كان ليحصل في دول صغيرة أخرى غير الصين. فهو يعكس درجة الاستقلالية الجيوسياسية التي تتمتع بها هذه الدولة وما تدفع إليه من فرص التمركز الذاتي للنخبة وإمكانية مراهنتها على عملية تنمية ذاتية بدل الارتماء في أحضان الرأسمالية الخارجية. لكن ذلك لم يتحقق من دون مصاعب ولا مخاطر حقيقية. فقد أدى تفجير الليبرالية المتوحشة في الصين إلى وضع عشرات ملايين الصينيين (٥٠ مليوناً) على طرق التشرد في الأرياف بشكل خاص. وما يسمح بالتغطية على هذه المصاعب وعلى امتصاصها أيضاً ما أفضت إليه الثورة الرأسمالية الصينية من تنمية متسارعة تجاوزت في بعض الأعوام نسبة ٢٠ بالمئة. وطالما ظل معدل التنمية قوياً سيكون بإمكان الحزب الشيوعي الصيني الذي يقود عملية الرسملة هذه الحفاظ على احتكار السلطة ومقاومة الضغوط الداخلية والخارجية في اتجاه الانفتاح وإقرار التعددية. وما كان لهذا التباين بين منطق السوق الاقتصادية ومنطق النظام السياسي أن يستقيم لو لم يتعلق الأمر بنخبة قومية ومتماسكة تستند إلى تقاليد دولوية عريقة ويمكنها أن تراهن على تنمية مستقلة والتحول إلى قوة عالمية ولاعب أساسي في الحضارة البشرية. وهو ما يصعب على أي بلد آخر أن يوفره.

لا تشذ الصين عن الحركة التاريخية إذاً وإن بدت وكأنها نجحت في المحافظة

على نظامها الشمولي، بل إن مبرر استمرار السلطة الأحادية الحزبية في الصين اليوم هو قيادتها للتحول الليبرالي الجديد ونجاحها في تحقيق معدلات قوية في التنمية الاقتصادية عن هذا الطريق[٣].

أما التجربة التي يمكن أن تبدو وكأنها تعيش عكس التاريخ فهي تجربة الثورة الإسلامية الإيرانية. ونستطيع أن نقول إن الأحداث الأخيرة (منتصف تموز/يوليو ١٩٩٩) أظهرت أن هناك ضغوطاً قوية على النظام الإسلامي في اتجاه العودة إلى التوازن، والتخلي عن ردود الفعل المتطرفة ضد الديمقراطية الغربية التي أثارها التوجه التغريبي السابق للشاه. هذا مع العلم أن الثورة الإيرانية قد اعترفت منذ البداية بحد أدنى من التعددية السياسية والممارسة الليبرالية، على الرغم من السيطرة السياسية التي لا تقارن لحزب الله. وبالمقابل لا يزال السودان الإسلامي يتخبط منذ بداية تجربته الجديدة التي قامت على أشلاء التعددية الساذجة التي انتجتها الانتفاضة الشعبية ضد الرئيس النميري في أواخر الثمانينيات، بين الليبرالية والشمولية. ولا تزال حكومة السودان الإسلامية حتى الآن لم تحسم نهائياً وربما لن تستطيع أن تحسم ترددها على الرغم من أنها تميل بشكل أكثر وضوحاً للتكيف مع مطالب صندوق النقد الدولي والانضواء تحت راية سياسات العولمة التي تدافع عنها الدول الصناعية الكبرى. قد يكون ذلك بالفعل من باب المناورة للحفاظ على الحكم، لكنه يعكس الواقع الحقيقي لميزان القوى، ولا يضير النظام العالمي أو يغير من مضمون الممارسة بالنسبة للجمهور أن يأتي التكيف معه على سبيل المناورة أو الاقتناع العميق.

ثالثاً: الديمقراطية العربية: مشاكل المخاض والولادة

كل ذلك يبين أن الاتجاه التاريخي العام في العقود الأخيرة من القرن العشرين يلتقي مع التفكك أو التفكيك الإرادي للأنظمة الشمولية الدكتاتورية والبيروقراطية التي بدأ العمل في بنائها في العقود الأولى من هذا القرن. بيد أن ذلك لا يعني أن التحول نحو الديمقراطية أو حتى التعددية الليبرالية مسألة تلقائية. إنه يشير إلى تيار عام، لكن سرعة تحقق هذا التحول ودرجة اكتماله وقدرته على البقاء والتطور نحو ديمقراطية فعلية، كل ذلك مرتبط بالتطورات الداخلية لكل قطر، وبموازين القوى السياسية المحلية ونشاط المنظمات والحركات الديمقراطية نفسها.

---

(٣) لهذا السبب قبلت جميع الدول الرأسمالية الكبرى صرف النظر عن مسألة انتهاك حقوق الإنسان في الصين واعتبرت الولايات المتحدة على لسان ناطق رسمي باسم الخارجية في وقتها أن ما يشهده اقتصاد السوق من نمو هائل في الصين لا بد وأن يفضي في وقت لاحق إلى تبني الليبرالية، أي الرأسمالية التعددية.

ولعل القسم الأكبر من المشكلات التي تواجهها حركة التحول الديمقراطي العربية وتمنعها من التقدم السريع والرسوخ في التربة العربية، ينبع من خصائص الوضع الإقليمي الشرق أوسطي، ومن ضعف القوى المحلية الديمقراطية التي كان من الممكن أن تستغل رياح التاريخ العام، وتستفيد من المناخ الملائم لتحقيق قفزة ممكنة في الاتجاه المنشود. وهذا يفسر لماذا سيطر خطاب الديمقراطية في الثقافة السياسية العربية في العقدين الماضيين، ربما أكثر من أي منطقة أخرى، بحيث يزعم القومي والاشتراكي والشيوعي والإخواني الإسلامي التمسك بالتعددية والحريات الأساسية، في الوقت الذي تكاد الممارسة العملية فيه تبقى جامدة في نقطة الصفر، أو أنها تتراجع نسبياً في العديد من البلدان. يعكس هذا المسار على ما يبدو واقع أن التوجه الجديد لم يأت نتيجة نضج عام للقوى الديمقراطية وتبدل في موازين القوة المحلية بقدر ما جاء كانعكاس لموجة عالمية من زوال الشرعية عن الأنظمة الشمولية، وأحياناً كحل جانبي أو تعويضي تلقفته بعض النخب العربية لمواجهة مشاكل اقتصادية وأمنية وسياسية لا يبدو بعد أن الفكر السياسي العربي قد وجد لها الحل. وهو يفسر أيضاً لماذا يثير هذا التحول منذ البداية سلسلة من سوء التفاهم العام بين جميع الأطراف الاجتماعية بقدر ما يثير من آمال متباينة وتطلعات متعددة غالباً ما تكون متناقضة، ويخلق رهانات شاملة وغير محددة تهدد بأن تدفع العديد من الفئات الاجتماعية التي حلمت بالديمقراطية وانتظرت قدومها بفارغ الصبر إلى الإحباط السريع، بل إن عدداً كبيراً من الذين يتحدثون عن أزمة الديمقراطية في الوطن العربي هم من الذين يخشون قدوم الديمقراطية بالفعل أو الذين لا يؤمنون بإمكانية تحقيقها، فيعملون بوعي أو من دون وعي، من باب الخوف على النظام القائم أو التغطية على الأزمة التي تعيشها النظم الشمولية، على توجيه الشكوك نحو المشروع الجديد الصاعد، وإظهاره على أنه المشروع الذي يعاني نقائص وأزمات خطيرة.

فإذا كان لا بد من الحديث عن أزمة في الديمقراطية، وهي لا تزال مشروعاً وليداً جداً في البلاد العربية، فينبغي الحديث بالأحرى عن أزمة المخاض، أي عن الصعوبات الحقيقية التي تواجهها الديمقراطية في التحول إلى حقيقة واقعة في المجتمعات العربية. وهي الصعوبات التي ترافق أي مشروع لا يزال في طور الولادة والتكوين. والديمقراطية مشروع وليد وطارىء على الوطن العربي من حيث هو فكرة ومن حيث هو ممارسة معاً. وهو يواجه بالفعل صعوبات عديدة ويعاني نقائص كثيرة أهمها عدم اكتمال الفكرة واختلاف المفاهيم والتصورات وانعدام الاتساق في ممارسة القوى المختلفة المتعلقة بالمشروع أو المراهنة عليه وصعوبة الوصول إلى تفاهمات اجتماعية عميقة تمهد لبناء تحالف ديمقراطي شعبي واسع قادر على قلب ميزان القوى وحسم الصراع مع الفئات والطبقات التي ارتبطت مصالحها بالنظم القائمة. ولا شك

أيضا في أن هذه الفئات والطبقات لا تزال تملك معيناً كبيراً من الطاقة على المقاومة ووضع العوائق أمام الحركة الديمقراطية، بل وعلى إجهاض العديد من المحاولات والنضالات الديمقراطية. ولا شك أيضاً في أنه كان لهذه الاستراتيجيا التي اتبعتها هذه الفئات والطبقات، التي راهنت على الحرب الأهلية وشق المجتمع بين فريقين متنازعين أحياناً بقوة السلاح، حتى لو كان ثمن ذلك تدعيم الحركات الإسلامية المتطرفة في مرحلة أولى، كان لهذه الاستراتيجيا دور أساسي في تهميش القوى الديمقراطية وقطع الطريق على المعارضة التي تمثلها، وجعل المعركة تدور أساساً بين السلطة الشمولية والحركات الإسلامية المسلحة.

لكن يبدو لي أن هذه الاستراتيجيات قد استنفدت أغراضها، وأنها وإن مدت في أجل بعض النظم الشمولية لسنوات إضافية فإنها لن توقف أزمتها ولن تحلها. ومعظم الأنظمة التي نجحت في البقاء بسبب الابتزاز بالأمن، والاستخدام التعسفي والمبالغ فيه للعنف، تحت غطاء الرد على حركات التطرف والعنف الأهلية (الاسلاموية) مضطرة اليوم إلى أن تقوم بترتيب انسحابها، بل ربما لا نبالغ إذا قلنا إن الإعداد لانسحاب منظم، تفاوض من خلاله، كما هو الحال في الجزائر، على مصالحها مع النظم الانتقالية الجديدة، كان غرضها الرئيسي من تمديد أجل الحرب الأهلية. لكن انتهاء الحرب الأهلية بما يعنيه من زوال الاستقطاب السياسي والعقائدي الذي نجحت في الدفع إليه سيعلن بالضبط نهاية مرحلة النجاح في تطويق المطالب الديمقراطية وعودة الدينامية السياسية إلى وضعها الطبيعي، ما يعني بداية الصعود الحتمي للحركة الديمقراطية.

ومن هذا المنطلق ينبغي اليوم طرح إشكالية الديمقراطية في البلاد العربية، أعني من منطلق التفكير الجدي والتأمل العميق بالديمقراطية كمشروع جديد للبناء، يحتاج وضعه موضع الممارسة إلى جهود متنوعة استثنائية، وكإطار لتطوير الحلول المنتظرة للمشاكل العديدة التي خلقتها النظم الشمولية وبالمسائل العديدة التي يطرحها توطينها كنظم سياسية مستقرة وآليات ممارسة للسلطة والحكم في المجتمعات العربية. فهذا هو الذي يحدد فرص نجاحها والصعوبات التي ينبغي لها أن تبلورها لتحول من فكرة ملهمة، أو نصف ملهمة كما هي الآن، إلى حركة ثم إلى منظومة اجتماعية مستقرة. وفي هذا المجال ينبغي إيجاد إجابات واضحة ومقنعة، أي جماعية القبول، لقضايا حاسمة تتعلق بمستقبل الحركة الديمقراطية وقدرتها على النمو: قضية تطوير وتجذير الفكرة ذاتها أو الوعي الديمقراطي، وبلورة النماذج التنظيمية وصوغ الاستراتيجيات العملية. فالانتقال نحو الديمقراطية، كما هو الحال بالنسبة لأي نظام جديد، يرتبط بثلاثة عوامل أساسية: **الأول** هو بناء الوعي واستقراره على ما يمكن أن نسميه نوعاً

من الإجماع أو حصول تيار غالب في المجتمع في اتجاه الخيار الديمقراطي. **والثاني** هو إيجاد صيغ التنظيم والمبادرة والتدخل السياسية الملائمة والناجعة. **والثالث** هو التغلب على العقبات الخارجية أو توفير الشروط الموضوعية التي تسمح بتحقيق برنامج المطالب الاجتماعية الجديد. وليس هناك من شك في أن هذه العوامل مترابطة لأن توفير الشروط الموضوعية والتاريخية الملائمة الذي تقوم به الاستراتيجيا من خلال إقامة التحالفات المحلية والإقليمية والدولية يساعد على تفتح العقول وتوسع الآفاق وتوضح الوعي. وهذا النضج يساعد بدوره على توفير الوسائل المادية والعملية كما يعمل على تغيير الشروط الموضوعية، بما يقدمه من فرص لتحسين طرائق التنظيم وتدعيم روح المبادرة لدى الناس والجماعات وتسديد الخطى، أي باختصار لرفع درجة كفاءة الجماعة في التدخل العملي في التاريخ. وهو ما تقوم به في الواقع الحركات الشعبية والجماهيرية المنظمة.

رابعاً: بناء الوعي الديمقراطي

بالتأكيد، إن إخفاق النظم السياسية الاجتماعية السابقة، بالإضافة إلى روح العصر، فتحا الطريق لدخول قطاعات واسعة من الرأي العام العربي في دين الديمقراطية، ولم يعد هناك من يستطيع أن يدافع عن الاشتراكية أو القومية القطرية أو العربية من دون أن يلحق هذه المذاهب بالفكرة الديمقراطية. وقد يوحي هذا النجاح بوجود وعي ديمقراطي قوي وساحق في الوطن العربي. لكن الواقع ليس كذلك أبداً. فالإيمان بالديمقراطية واسع بالفعل لكن الإجماع على ماذا تعنيه هذه الديمقراطية وما هو مضمونها ومتطلباتها وشروط تحقيقها والتنازلات التي ينبغي أن يقبل بها هذا الطرف أو ذاك، على المستويات العقائدية والسياسية والاقتصادية، أي كل ما يتعلق ببلورة مضمون الخيار الديمقراطي كنظام للمستقبل، لا يزال بعيد المنال، ولا يزال الوصول إلى التفاهم حول مشروع عملي للحكم الديمقراطي يحتاج إلى بذل جهد واسع جداً في جميع البلاد العربية، بما فيها تلك التي بدأت تمارس بعض الانفتاحات الديمقراطية. فالإيمان الذي يسود اليوم يمكن بسهولة وبساطة أن يزول أو يتحول إلى قناع يخفي ممارسة منافية له إذا لم يتسلح بوعي عميق وواضح لشروط تحقيق الخيار الديمقراطي في الواقع والصعوبات التي يطرحها ذلك. وقسم كبير من عناصر النخبة المثقفة التي كانت تنادي بالديمقراطية في الثمانينيات وقف مع الأنظمة العسكرية وبرر المذابح الجماعية عندما اعتقد أن التغيير السياسي يمكن أن يعطي فرصة أكبر لخصومه العقائديين الإسلاميين في استغلال الوضع الجديد المحتمل، وسقط إيمانه بسرعة أمام الخوف من أن يضطر للخضوع لحكم جديد يتنافى مع اعتقاداته الفكرية والسياسية.

والشعور بأن الديمقراطية أمر بديهي وأن الوعي الديمقراطي موجود وجاهز للعمل ولكن ينتظر من يكتشفه أو يلقي الضوء عليه هو من أكثر المشاعر المساندة تضليلاً للنفس وللرأي العام. فالوعي الديمقراطي ليس موجوداً بشكل جاهز في أي ثقافة وعند أي مجتمع أو شعب. إنه يتقدم بقدر ما تنجح النخبة السياسية والثقافية في بناء هذا الوعي، أي في إعادة التفكير في مبادىء الديمقراطية ومقتضياتها على ضوء السياقات التاريخية والجيوسياسية والثقافية الخاصة بكل قطر أو مجتمع. وليس هناك شعب يستطيع أن يوفر على نفسه العمل لبناء الديمقراطية في وعي أفراده، أو بناء الوعي الديمقراطي. وربما كان من الأسباب الرئيسية التي تحول دون بناء هذا الوعي في البلاد العربية ما يسود لدى الرأي العام العربي، أو لدى قسم كبير منه، من انطباع خاطىء بأن المجتمعات العربية كانت قد عرفت الديمقراطية الحديثة في عقود سابقة، أو بين الحربين العالميتين. وبالتالي يكفي أن تزول النظم الشمولية التي قطعت الطريق على نضج النظم الليبرالية التعددية السابقة حتى تخرج الديمقراطية منتصرة في الوعي والواقع معاً. وتساهم في خلق هذا الشعور التيارات الليبرالية التي تنزع، في سعيها لتعزيز مكانتها وشرعيتها السياسية، إلى تضخيم أهمية وقيمة النظم التعددية الليبرالية التي وجدت في ظل الحماية أو الوصاية أو الاستعمار واستمرت لسنوات عديدة بعده في العديد من البلاد العربية مثل مصر والعراق والمغرب وسوريا ولبنان، كما يساهم في تسويد هذا الشعور الفكر الإسلامي السياسي المعاصر الذي يعتبر الديمقراطية نوعاً من الشورى ويشيع ما مفاده أن العرب قد عرفوا النظم الديمقراطية منذ بداية الإسلام عن طريق هذه الشورى.

كل هذا يدل إلى أي حد لا يزال مفهوم السياسة الحديثة ومنطقها ضعيفاً وسطحياً في وعي المجتمعات العربية. فالنظم التعددية التي عرفتها مجتمعاتنا المستعمرة كانت بالفعل امتداداً للنماذج التي أحدثها النظام الاستعماري، وبقيت تعيش طالما كان ضامنها، ولكنها انهارت بسرعة بعد ذهابه لأنها لم تكن تستند إلى مكتسبات فكرية وتوازنات اجتماعية وسياسية محلية حقيقية. لقد كانت لصقة خارجية، إضافة إلى أنها لم تكن ذات علاقة حقيقية بالديمقراطية طالما أن السلطة النهائية، أو السيادية فيها، لم تكن صادرة فعلياً عن الشعب ولكن عن المندوب السامي للاحتلال، بل أكثر من ذلك، إنه لا توجد ديمقراطية في الفراغ والتجريد المطلق. فالديمقراطية مشروع تاريخي يبنى في ظروف مكانية وزمانية وثقافية واجتماعية محددة، ولا يمكن نقله لا عن الماضي ولا عن النماذج الأخرى القائمة حتى في بعض البلاد العربية. إنها سيرورة حية مرتبطة بحركة قوى عينية لها نقاط قوتها ونقاط ضعفها ومخاوفها وشكوكها، أي تاريخها الذي تحمله معها وثقافتها السياسية ومطامحها. . ولا أمل في بلورة مشروع ديمقراطي فاعل إلا عندما تنجح القوى الديمقراطية المنظمة في تنزيل

نموذج الحكم الديمقراطي على هذه الشروط الخاصة بكل مجتمع وكل قطر.

أما نظرية توافق الشورى مع الديمقراطية فهي تخلط بوضوح وبساطة بين الفكرة الأخلاقية التي وجدت بالفعل في الثقافة العربية الإسلامية والعرفية معاً، في صورة تشجيع ذوي السلطة، على أي مستوى كانت، على طلب النصح والمشورة من أهل الحكمة والعلم أو من المرؤوسين والخاضعين لهم، يستوي في ذلك طلب الرجل المشورة من أهله، وطلب الحاكم المطلق النصيحة من حاشيته، حتى لو كانت من رجال الدين. والحال أن أهم ما يميز نظاماً سياسياً من غيره من نظم السلطة الأبوية أو الأخوية أو الدينية وجود مؤسسات قانونية فعالة لها قواعد عمل ومبادىء ومرتكزات مادية في النظم الاجتماعية والإدارية والسياسية، ولا يمكن لهذه المؤسسات أن توجد في الفكر فحسب، في فكر العرب أو دينهم، ولكنها تتموقع في مجتمعات منظمة لها جغرافيا وتاريخ ودساتير وقوانين واضحة معينة. ومن المؤكد أن العرب عرفوا مبدأ الشورى، لكن من المؤكد أيضاً أن المجتمعات العينية والمشخصة والمحددة تاريخياً لم تعرف ممارسات منظمة للشورى، أي مؤسسات شورية فعلية ذات صيغ مضبوطة ومرتبطة بتوزيع واضح ومقنن للسلطات والصلاحيات. ومن المؤكد أن العرب كانوا فخورين، من حيث الثقافة ومنظومات القيم، بحرياتهم وبالحرية كقيمة، من دون أن يعني ذلك أن المجتمعات السياسية التي كونوها، أي بنوها، قد عرفت المؤسسات الديمقراطية، بل معنى الحرية السياسية. ذلك أن الديمقراطية نفسها ليست معادلة للحرية، أي ليست قيمة أخلاقية ولكنها منظمة سياسية، والحرية السياسية قمة جديدة لم تظهر قبل تكوين الأمم الحديثة ونشوء مفهوم المواطنية، وهي تختلف كلياً عن مفهوم الحرية بمعنى الرغبة في الانعتاق من القيود أو في رفض العبودية.

هذا ما قصدناه من الإشارة إلى أن الديمقراطية لا تزال عندنا، من حيث هي فكرة ومن حيث هي ممارسة عملية مؤسساتية، مشروعاً وليداً. وعندما نتحدث عن مشروع وليد فذلك للتأكيد على أن الأمر يتعلق بتشييد بناء جديد كلياً، لا بإعادة اكتشاف تراث قديم محلي أو عالمي. وللنجاح في إشادة الجديد ينبغي العمل عليه لبنة لبنة وبذل جهود متواصلة وواعية وتوفير موارد والكشف عن وسائل واستراتيجيات لم تكن موجودة من قبل. وخطر تسويد الشعور بأن الديمقراطية موجودة فينا بالقوة وعياً وممارسة ولا يمنعنا من الدخول في نظامها فعلاً سوى مقاومة القوى المستبدة ومعارضتها، لا يقود فقط إلى الاستهتار بعملية التعلم والتربية والنضال السياسي وتعديل موازين القوى الأساسية المرتبطة بمسارها واللازمة لتحقيقها، ولكنه يدفع أيضاً إلى الاعتقاد بأن معركتها تقتصر على معارضة النظم القائمة ومهاجمتها، وأنه ما إن تنهار هذه النظم فسوف تظهر الديمقراطية من تلقاء نفسها، ويظهر معها المواطن الحر والمسؤول المؤمن بالتعددية والمدافع عن الدستور والملتزم بالقانون. وهذا طبعاً من

التصورات الساذجة والمضللة، فما لم يكن الإعداد للمجتمع والمؤسسات قد أصبح ناضجاً، أي ما لم يتحقق بناء الديمقراطية فعلياً في الوعي وفي توازن القوى الاجتماعية والسياسية يمكن لانهيار أنظمة القهر أن يقود إلى الفوضى أو إلى سيطرة مافيات جديدة على السلطة، تحت غطاء تعددية لا تحترم دستوراً ولا تقيم أي اعتبار لقيم الحرية والمساواة القانونية.

ومن هنا لا يمكن في نظري أن نتقدم على طريق الديمقراطية ما لم نعترف ونعمل فعلياً على أساس أن الديمقراطية كنظام سياسة شعبي أو معتمد على الممارسة الشاملة لجميع أفراد المجتمع ومستوعب لها لم نعرفها أبداً من قبل، ونحن في سبيل اكتشافها وفهم آلياتها وتعبيد الطريق إليها الآن فقط. وحتى من الوجهة المادية المحضة، لو رجعنا إلى الأدبيات والقيم والثقافة السياسية التي كانت متوفرة أو رائجة في سوق الأدبيات السياسية العربية للعقود الطويلة الماضية، بل خلال القرن العشرين كله، لما وجدنا في هذا المجال شيئاً يذكر، ويمكن البناء عليه بالفعل، لقد اكتشف أسلافنا القريبون، منذ بداية القرن الحالي، أهمية الحرية كقيمة سياسية، ووصفوا النظام الليبرالي الذي عرفوه باعتباره التجسيد الشائع أو الأصلي لهذه القيمة. أما نحن فإننا نواجه مسألة تحويل الحرية السياسية التي وصفوها إلى نظام مستقر وثابت في ثقافتنا ومجتمعنا معاً، وأكثر من ذلك، نواجه هذا الأمر بعد أن انتهى العصر الليبرالي وفي ظروف جديدة تختلف كلياً عن تلك التي تحققت فيها هذه القيمة في أوروبا لأول مرة. فالديمقراطية التي نتحدث عنها ليست عودة إلى نظام برلماني سابق، سواء وجد شبيه هذا النظام في بلد من البلدان العربية أو لا. إن الديمقراطية التي ينبغي أن ننشدها هي اختراع صيغة جديدة للحكم تحترم مبادىء الديمقراطية الجوهرية، لكنها لهذا السبب بالذات، لا بد من أن تختلف كثيراً عن البناء التمثيلي القديم الموروث مباشرة عن الحقبة الاستعمارية والذي كان يضم وينظم مصالح محددة لطبقة أو فئات محددة من السكان.

خامساً: تعلم العمل الجماعي

ليس من الصعب على أي مراقب أن يلاحظ ما تشهده المجتمعات العربية من نمو في أفكار الديمقراطية على مستوى القاعدة والقمة معاً. لكن الذي يجعل من هذه الأفكار شعارات غير نهائية وغير حاسمة يمكن بسهولة التراجع عنها هو أن عناصر المنظومة الديمقراطية التي تعبر عنها لا تزال مشتتة ومعزولة وغير مكتملة المعالم والتكوين. فالتنظيم يشكل الوسيلة الرئيسية لتعميق التوجهات العقائدية والاجتماعية وتثبيتها ودفعها نحو التكامل والنضج، من خلال ما يعمل عليه من تراكم في المعرفة والخبرة والتجربة معاً وما يفتحه من آفاق ويوفره من إمكانيات للتقدم بالحركة وتوسيع

دائرة إشعاعها ونفوذها. إنه يوفر شروط تنمية مستمرة وثابتة من غير الممكن تحقيقها في إطار النشاطات الفردية أو التجمعات الضعيفة والمغلقة على نفسها والأحزاب الصغيرة القائمة.

ومن الواضح أن هناك أزمة عميقة في الثقافة التنظيمية العربية، على مستوى المنظمات السياسية، لكن أيضاً على مستوى المنظمات المهنية، بل حتى منظمات المجتمع المدني التي ترفع شعار الديمقراطية وتمثل تقاليد المنظمات غير الحكومية الدولية. وتتجلى هذه الأزمة من خلال مؤشرات متعددة منها الجمود الكبير الذي يميز الساحة السياسية، بحيث لا نشهد تقريباً لا ولادات جديدة لتنظيمات لم تكن من قبل ولا تجديدات عميقة في ما هو قائم. ومنها أيضاً نقص الفاعلية أو العجز عن التأثير، ومنها الميل الثابت نحو التأزم والانفجار. ومن هنا فإن السمة الغالبة على المشهد السياسي العربي هي المحافظة الشديدة من جهة، والانقسام المتكرر للمنظمات القديمة القائمة من جهة ثانية، حتى لم يعد هناك وجود بالفعل لمنظمات ذات وزن في الساحة السياسية. وينطبق هذا التحليل بالدرجة نفسها على المنظمات ذات التوجهات القومية وتلك التي تنتمي للماركسية والشيوعية وبشكل أكبر أيضاً، على الرغم من المظاهر الخادعة، على المنظمات الإسلامية.

يطرح هذا الوضع مسألة أساسية تتعلق بفهم أسباب تأخر الثقافة التنظيمية وعجز المجتمعات العربية عن تطوير أطر الممارسة الجمعية. فهل يتعلق الأمر بسيطرة الفردية الأنانية كما يشير البعض، أم بالثقافة السياسية التقليدية، أم بالبنية الاجتماعية أم بطبيعة النظم الاستبدادية ذاتها؟

ليس هناك شك في أن نظام الدولة المركزية الأوتوقراطية الذي كان سائداً منذ العصور الوسطى في البلاد العربية والإسلامية قد رسخ تقاليد تمنع المجتمع والفرد معاً من القيام بمبادرات ذاتية بعيدة عن عين السلطة أو موازية لها. فبعكس ما كان يحصل في المجتمعات الأوروبية الإقطاعية، عمل وجود سلطة شمولية وموجودة وأتوقراطية على إلغاء مفهوم المؤسسة وتمثلاته النظرية، وعلى إحلال مفهوم الطائفة/الطبقة أو الاصنافية محل مفهوم الفردية، وتغييب السياسي من الأفق المجتمعي، وربطه مباشرة بالتقنية المهنية للطبقة/الطائفة البيروقراطية. بينما ساعد تعدد السلطات الإقطاعية وتنافسها في المجتمعات الإقطاعية على خلق فسحات واسعة من المجالات المتحررة من الخضوع المباشر لسلطة سياسية أحادية، كما عمل ضعف السلطة المركزية عموماً وعدم شمولها جميع نواحي النشاط الاجتماعي على نشوء مؤسسات عمومية متوازية ومتعددة، أهمها المؤسسات البلدية التي لم تخضع للسلطة الإقطاعية. وقد نمت داخل هذه المؤسسات تقاليد ديمقراطية أو شبه ديمقراطية. وكان للأفراد فيها دور سيصبح

في ما بعد، عقب تعميم الحقوق السياسية، نموذجاً لدور المواطن في النظم الحديثة الديمقراطية. ولعل أفضل تصوير لما فعله نظام الاتوقراطية الشرقية ما نقل لنا عبر القصة الرمزية القديمة التي حولها المسرحي سعد الله ونوس إلى مسرحية من أنجح ما كتب بعنوان «الفيل يا ملك الزمان». وتروي القصة حكاية مدينة ضاق أهلها بذاك الفيل الذي اقتناه الملك وتركه حراً يفعل ما يشاء في المدينة. فتنادوا وتشاوروا في الأمر وقرروا أن يشكلوا وفداً لمقابلة الملك وإقناعه بالعمل على حجر الفيل وكف أذاه عنهم. ولكنهم وهم في الطريق إلى القصر بدأوا يتساقطون واحداً بعد الآخر من الوفد حتى لم يبق منهم إلا القليل، وعندما سأل الملك الوافدين: ما هي طلباتكم؟ لم يجرؤوا على التعبير عن مطالبهم. قالوا: الفيل يا ملك الزمان، قال: ما مشكلة الفيل؟ قالوا: الفيل يا ملك الزمان. قال: ما له؟ قالوا: لا بد له من فيلة ترافقه في وحدته يا ملك الزمان.

إن ثقافة انسحاق الفرد وانعدام ثقته بالآخرين وبنفسه وخوفه من البطش ورهبته من السلطة والسلطان تدفع إلى تجنب التكتلات والأعمال الجمعية، وتشجع على البحث عن الحلول القريبة وعن الاستراتيجيا الملتوية والجزئية لمعالجة المشاكل المختلفة، وتزيل من أفق التفكير مفهوم المصالح والمسؤوليات والتنظيمات العمومية. فالفرد ليس له من خلاص في أنظمة البطش الاوتوقراطية إلا بالمراهنة على نفسه وحنكته وذكائه الشخصي، وكل توحيد لقضيته مع القضية الجماعية يمكن أن يكون مصدر مشاكل أكثر مما يكون وسيلة إيجاد للحلول. ومن هنا تسود في كل المجتمعات العربية هذه العبارة الأليمة التي تتردد كل يوم أكثر من أي عبارة أخرى على لسان الصغير والكبير: دبر رأسك. فلسان حال الاستبداد والطغيان: انج سعد فقد هلك سعيد.

والواقع ان استراتيجية انج سعد ليست خاطئة ولكنها الأكثر عقلانية في النظم الاستبدادية. فالمراهنة على الحلول الجمعية والعمل الجمعي لا تستقيم إلا إذا وجدت سلطة قابلة في بنيتها للاستجابة للضغوط الاجتماعية، وكي تكون حساسة لذلك ينبغي أن تكون قائمة على قاعدة اجتماعية، وأن تكون بحاجة إلى ضمان ولاء هذه القاعدة. ومن غير ذلك يمكن لأي تجمع أهلي تشكَّل بهدف الضغط على الحكومة أن يظهر في نظر الحاكم، وهذا ما حصل ويحصل بالفعل كل يوم، بمثابة تمرد وعصيان يستحق أصحابه العقاب الأقسى. أما النظم التي عرفتها المجتمعات العربية منذ القرون الوسطى فقد كانت نظم البيروقراطية العسكرية أو المعسكرة التي تفرض نفسها بقوة الشوكة والسلطان والعنف ولا تعتمد على أي قاعدة اجتماعية ثابتة ولا تماهي نفسها مع أي طبقة حتى الطبقة البيروقراطية التي تخدمها. ولعل النموذج الأكثر تعبيراً عنها أو الذي يعبر عن اكتمالها وفنائها في الوقت نفسه هو النموذج العثماني الذي كان السلطان يعتمد فيه على قوة عسكرية انكشارية منفصلة انفصالاً تاماً عن الشعب، بل

عن المجتمع. وما كان بحاجة، حتى في سبيل توسيع موارد الخزينة، لتقريب طبقة اقطاعية أو ارستقراطية أو تجارية ثابتة ومستقرة. كانت الحرب التوسعية من جهة، والسطو المتكرر على الثروات الشخصية للاقطاعيين الموسميين والتجار عند الحاجة من جهة أخرى، كافيين لتلبية حاجات الدولة من الموارد الضرورية للاحتفاظ بجيش مستقل عن الشعب، وقادر على ضمان استقرار السلطة وثباتها.

هذه الثقافة الاستبدادية المدمرة لروح العمل الجماعي والمعمقة للاستراتيجيات الأنانية، من دون تنمية روح المبادرة الفردية، أي مع سحق الشخصية الإنسانية، لم تستمر بالتأكيد كما هي في العصر الحديث. لقد تعرضت لتصدعات حاسمة ونهائية يعكسها نشوء إرادة مجتمعية حقيقية في العديد من المجالات وعلى مستويات عدة. كما يعكسها بروز إرادة فردية وحركة تكوين مستمر للشخصية في حجر الفردية العربية. إلا أنها لم تستبدل بثقافة جديدة مكتملة ومتكاملة في ميدان العمل المجتمعي والعام. وقد نجحت الأنظمة الشمولية التي عرفتها البلاد العربية منذ منتصف هذا القرن، تحت تأثير صعود نموذجها في البلاد الأوروبية نفسها، في إعادة إحياء هذه الثقافة التقليدية وتفعيلها. ويكفي أن نعرف أن العديد من الأنظمة العربية يعيش منذ عقود طويلة في ظل القوانين العرفية التي تحرم الاجتماع لأكثر من ثلاثة أشخاص، وأن الأخطاء الوحيدة التي لا يمكن العفو عنها مهما كانت صغيرة، هي تلك المتعلقة بالعمل السياسي الجمعي، وبالانتماء إلى تنظيمات حزبية، بل إن بعض النظم السياسية العربية تحرم قانوناً إنشاء الجمعيات الأهلية. فالعمل التنظيمي هو بالضرورة، ومن حيث هو عمل جماعي، عمل سياسي، أي يعنى بمصير الجماعة والاختيارات العمومية أو المتعلقة بالشؤون العامة، فئوية كانت أو وطنية. وتحريم العمل المنظم والتنظيمي والجمعي هو التعبير الخالص عما يعيشه العديد من المجتمعات العربية من إلغاء الحياة السياسية وشمول الاستبداد والطغيان كل مجالات الحياة الجمعية.

لكن السلطة القهرية والطغيان لا يمنعان مع ذلك الحركة الاجتماعية. كل ما هنالك أن هذه الحركة تتخذ مناهج وأساليب أخرى عنفية أو ملتوية. إن غياب التنظيمات السياسية الديناميكية والناجعة في المجتمعات الحديثة نتيجة إلغاء الحياة السياسية هو الذي يفسر إلى حد كبير سيطرة الروح أو النزعة الشعبوية على الحركة الاجتماعية، وهو ما عكسته بعض الحركات الاسلاموية وضعف مشاركة النخبة السياسية والمثقفة في معركة الانتقال الديمقراطية التي تدور رحاها منذ عقدين من دون تحقيق نتائج ملموسة. وما تحقق من تحولات طفيفة في بعض الأقطار العربية لم يأت استجابة لضغط منظمات سياسية ضاغطة ولكنه جاء على سبيل احتواء التفجير الشعبي ورشوة بعض النخب الهامشية من قبل السلطات القائمة. ففي حالات مصر وتونس والجزائر، جاء الاعتراف بمبدأ الحرية والتعددية وإضعاف السلطة المطلقة الواحدية

وغير المسؤولة عن أحد غير نفسها كمحاولة لامتصاص الانفجار الاجتماعي وتخدير الجمهور والايحاء له بآفاق التغيير. ولذلك لم يكن من الصعب على السلطة أن تتراجع عن هذه «الإجراءات» حالما تم لها النصر على القوى الإسلامية.

ليس أمام المجتمعات للقضاء على النظم الشمولية، في الوطن العربي كما في كل مكان، إلا طريقان: طريق الانتفاضات الأهلية المتكررة وما تحدثه من انعكاسات بعيدة المدى وغير مباشرة في القمة والدولة، أو طريق الحركة السياسية الجماهيرية التي تقودها أحزاب منظمة أو جبهة سياسية مبلورة. ومن الواضح أن الطريق الأول يفترض وجود دولة قوية قانونياً ونخبة حاكمة تتمتع بالحد الأدنى من الشعور بالوطنية والانتماء للمجتمع حتى يؤتي أكله بسرعة، ومن دون ضحايا غزيرة، وإلا فإن الانفجار يقود لا محالة إلى مذابح بالجملة، ولا يمكنه أن يحقق الانهيار الشامل للنظام إلا إذا تكرر بصورة مطردة وتكررت معه المذابح الجماعية. أما الطريق الثاني فيفترض وجود معارضة قوية ومتفاهمة ومنظمة. وليس المقصود بالتنظيم هنا مجرد التنظيم السياسي، وإنما وضوح الرؤية والهدف والبرنامج، وصلاح الاستراتيجيا والتحالفات الإقليمية والدولية. وهو ما يصعب حصوله اليوم بسهولة في معظم البلاد العربية، وذلك بسبب انهيار النظام السياسي العربي السابق بنظمه ومعارضاته معاً، نظراً لإخفاقه في تقديم حلول للمسائل الجوهرية من جهة، وسيطرة العقل القمعي والاستبعادي على ممارسة وسلوك النخبة الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية، وقطيعة هذه النخبة العميقة وغير الواعية مع الجمهور العريض والمجتمع من جهة ثانية.

وإذا لم تنجح المجتمعات العربية في تطوير العمل السياسي وبناء تنظيمات سياسية وأهلية قوية وقادرة على الحركة والمبادرة والتأثير، من الممكن أن يبقى الاحتمال الأكبر في مواجهة مسألة تفكيك النظم الشمولية هو استمرار الانتفاضات الأهلية العفوية التي سوف تدفع بحسب قوتها الذاتية وبحسب درجة حساسية النظم القائمة لمصالح شعوبها العليا، إلى إحداث تغييرات تدريجية في البنية العامة لممارسة السلطة في المجتمع العربي. فتضعف صفوف المقاومة التي تظهرها النخب الحاكمة واحدها بعد الآخر، وتزول طبقة من قادة مؤسسات أمن النظام لتحل محلها طبقة ثانية أقل تمرساً وصلابة، ومع زوال كل منها تزداد ثغرات النظام وينقص تماسكه وتوازنه وتنهار قدرته على متابعة المواجهة. يعني هذا أنه، مهما كانت قوة النظم وضعف المعارضات، فإن النظام الشمولي لن ينجح في إعادة اكتساب الشرعية، وسوف يستمر في التعرض لهجمات المجتمعات التي تطلب التحرر السياسي والمادي منه بعد أن تحررت من أوهامه النظرية والايديولوجية. إن الفارق الوحيد هو أن النظام الذي ينجح لفترة أطول، ولقاء توظيفات هائلة ومتزايدة في وسائل العنف والقمع الجماعي، في المد بأجله، يحكم على نفسه بالانحطاط الشامل والفساد المطلق حتى يتحول إلى نوع من

حكم العصابات الذي لا علاقة له بأي مفهوم سياسي. ولن يساعد ذلك على تبديل مصيره ولكنه سوف يساهم بالعكس في مراكمة مشاعر الحقد والضغينة ضده، ويمهد لتراكم العنف المضاد في موجة عاتية تجتاح كل مؤسسات المجتمع وتجتث النظام القائم من الجذور، مهما كانت قوة القمع الذي يستند إليه، تماماً كما حصل لأنظمة الأحزاب الشيوعية في أوروبا الشرقية ولنظام الشاهنشاهية في إيران. وفي هذه الحالة لن يكون لدى النظام أمام هذا الانفجار الشامل للعنف أي أمكانية للمناورة السياسية أو المساومة على وجوده. فإذا فقد نموذج من النماذج الشرعية والصدقية لن توفره الشعوب، مهما كانت التضحيات المطلوبة منها، وذلك بالقوة إذا لم يكن ذلك متيسراً بالوسائل السلمية. فبقاؤه سيكون في هذه الحالة تجسيداً للظلم والشر والعبودية. والقبول بالظلم والشر والعبودية يعني اليوم الخروج من صفة الإنسانية. إن اقتلاعه لن يظهر كشرط للانعتاق، ولكن كدفاع عن الكرامة والذاتية. ويخشى على الشعوب التي تفشل اليوم في تفكيك أنظمتها الشمولية أن تحكم على نفسها بالتدهور والانحطاط والانقطاع عن حركة التطور الإنساني، وبالتالي فقدان الحرية والخروج من التاريخية أو الدخول في التبعية النهائية. وليس أمام النخب القائمة إلا خياران: القبول بحكم المجتمعات والخضوع لإرادتها، أو الاستعداد وإعداد العدة للمواجهات العنيفة والمجابهات الدموية التي لا تعرف نتائجها. وفي جميع الحالات لا بد للتغيير المنشود من أن يفرض نفسه بالأقل أو الأكثر من التضحيات والعنف.

سادساً: نحو استراتيجيا اجتماعية لتعزيز الديمقراطية

لا ديمقراطية ممكنة في أي مجتمع من دون صراع جماعي ومستمر ضد الأفكار والتوازنات والقوى والظروف التي تحول دون بناء نظام المساواة القانونية والعدالة والحرية السياسية. ولا مستقبل لأي صراع من دون تحليه باستراتيجيا ناجعة وفعالة تحدد الأهداف، وتعبىء القوى ذات المصلحة بالديمقراطية وتبني الوعي، وتشحذ الإرادة. وبالمقابل، يؤدي ضعف الروح التنظيمية في المجتمعات العربية إلى تفتت القوى السياسية وغياب التكتلات أو ديناميات التكتل السياسي، وإلى ضعف الحركات السياسية وانطوائها على نفسها وسيطرة الروح الفردية على قيادتها وهيمنة الخلافات والحساسيات الشخصية على سلوكها، وبالتالي إلى عدم قدرتها على بلورة استراتيجيات عامة، تستهدف التغيير العام للنظام، لا اكتساب مواقع جزئية، والقسم الأكبر من التنظيمات السياسية القائمة في الوطن العربي لا تطمح ولا يمكن أن تطمح إلى أكثر من الحفاظ على بقائها وصيانة الحد الأدنى من تراثها العقائدي والفكري في وجه سيطرة عاتية للأجهزة الأمنية.

يحتاج وضع استراتيجيا عملية للانتقال إلى الديمقراطية تبين حجم وطبيعة القوى

والفئات ذات المصلحة بالتغيير الديمقراطي وبلورة الصيغ التنظيمية التي تساعد على تعبئتها وتوحيدها، ورسم الأهداف المرحلية للحركة الديمقراطية والمواقع التي ينبغي احتلالها الواحد بعد الآخر لإحداث تغير تدريجي في ميزان القوى يسمح بفرض نظام الانتخابات الحرة والدخول في مرحلة جديدة تمهد لتحقيق البرنامج الديمقراطي. وهذا يعني ضرورة بلورة هذا البرنامج أولاً ووضع استراتيجية بناء وتطوير ما أسميه القطب الديمقراطي الذي يتجاوز في صيغته الصيغ الشعبوية أو الحزبية الضيقة السائدة.

وينبغي من أجل الوصول إلى مثل هذا القطب العمل على تحرير الجمهور الديمقراطي أو المؤهل لتبني الخيار الديمقراطي من العديد من التناقضات والتوترات السلبية والحساسيات والنعرات التي تقسم صفوفه وتجهض حركته وتحيد جهوده، أي تحول دون وضع رهانه الأول على التحويل الديمقراطي، فقسم كبير من الجمهور الذي يعلن انتماءه لهذا الخيار وإيمانه به لا يزال يراهن في الواقع على التضامنات والانتماءات الطائفية أو القبلية أو العصبوية أو الدينية، ولا يزال غير قادر على استيعاب أهمية وإمكانية بناء تحالف واسع يضم ملايين المواطنين بصرف النظر عن الأصل والدين والجنس والمذهب، في سبيل تحقيق أهداف مشتركة، في مقدمها المساواة والعدالة والحرية والكرامة الشخصية.

فمستقبل الحركة الديمقراطية يتوقف في نظري على النجاح في حل مسألتين رئيستين: بلورة برنامج ديمقراطي، والمقصود بالبرنامج تحديد الأولويات والقيم الأساسية، واختراع صيغة تنظيمية خلاقة قادرة على دمج التنظيمات الحزبية وغير الحزبية المؤمنة بالديمقراطية وعلى تشجيع الأفراد على تجاوز انتماءاتهم الجزئية، المذهبية والطائفية والقبلية والعقائدية ربما، من دون التخلي الكلي عنها بالضرورة، للمشاركة في بناء مجال جديد للعمل والاستثمار السياسي والاجتماعي العام يكون منبعاً لانتماء جديد لا يقل قوة عن الانتماء الجزئي، بل يتجاوزه، هو الإطار الوطني. وما لم تنجح الحركة الديمقراطية في ذلك فسوف تظل تجمعاً محدوداً ومعزولاً لفريق من المثقفين الذين يرى فيهم الرأي العام في أغلبه أقليةً مثالية وحالمة، لا قوة حاملة لمشروع تحويل اجتماعي كبير وناجز.

وفي إطار بلورة هذا البرنامج أعتقد أن الحركة الديمقراطية لن تستطيع أن تنمو وتخرق حدود الأقلية المثقفة الحساسة لمسألة الكرامة والحرية الفردية إلا إذا أصبحت جزءاً من مشروع للإصلاح الاجتماعي والسياسي العام.

وعلى الرغم من أن تحرير الإرادة الشعبية وتحقيق الديمقراطية والتعددية يشكلان اليوم المدخل الضروري لمواجهة جميع المشكلات الاجتماعية، بما يقدمانه من أرضية صحية لمناقشة هذه المشاكل، وبلورة العقلانية وتكوين الإجماع الوطني الذي يحتاجه

تطبيق هذه الحلول ومواجهة المشكلات، فالأولوية اليوم لا تزال بالنسبة للغالبية العظمى من الناس، وسوف تبقى لزمن طويل، عندنا كما في بقية بلدان العالم الثالث، هي مشكلة التنمية الاجتماعية والاقتصادية وتأمين الغذاء والكساء والمسكن، أي فرص العمل أساساً، لملايين الناس الذين ترميهم مجتمعاتنا في الشوارع كل يوم، غالباً من دون تأهيل مهني، ومن دون تربية مدنية، أو تكوين ثقافي. إن الأمر يتعلق بمصير هذه الجماعات الكبرى التي تقع في منزلة بين منزلتين، بين البربرية والمدنية، والتي تهدد الجماعات الأخرى التي بنت لنفسها مكانة محدودة في هذا النظام، بأن تنغص عليها حياتها ووجودها بشكل لا يطاق. ولم يعد هذا من التكهنات، فقد دخلت مجتمعاتنا في هذا السياق الجديد بكل القوة والاندفاع التاريخيين لمجتمع يفقد السيطرة على شروط بقائه ونفسه، فلا تستطيع الديمقراطية، أعني نظام الحرية السياسي، أن تعيش وتستمر في المجتمعات العربية إذا لم ينجح هذا النظام في إيجاد علاج أساسي للمسألة الاجتماعية الملحة.

وما تعلق الجمهور المتزايد بالديمقراطية ومراهنته عليها الا ثمرة الاعتقاد المتزايد بأن قسطاً كبيراً من الركود الراهن في السياسة التنموية والتفاوت الخطير في المداخيل الاجتماعية ونمو الفقر على نطاق واسع، كل ذلك ناجم عن طبيعة السلطة السياسية الراهنة والتوازنات الاجتماعية التي تقوم عليها. ففي ظل نظام تعليق القانون والتمييز الاجتماعي وتكريس المواقع والامتيازات لزبانية النظام وتعميم الرشوة والفساد وسرقة المال العام لا يمكن أن تحصل استثمارات ولا أن تستقر مواهب ولا أن تتراكم رساميل أو تتحقق عدالة. إن ما يحصل بالفعل هو تدمير المؤسسات وتهريب الرساميل والخبرات وزرع اليأس وقتل أي حافز عند الغالبية العظمى من السكان الذين يرون نتائج عملهم وجهدهم تبذر أو تنهب من قبل نخب فقدت أي مفهوم للمسؤولية العمومية. والأساس الأول لذلك كله هو وجود سلطة شمولية محتكرة من قبل فئة واحدة وثابتة من السكان مؤبدة لا سبيل إلى تغييرها أو تعديلها ومرفوعة فوق أي نقد أو مساءلة. ومن الطبيعي أن تحول هذه السلطة الشمولية المحمية من أي تغيير إلى سلطة تسعفية بالمطلق، على مستوى الفرد الاوتوقراطي الأول الذي يديرها وعلى مستوى كل صاحب منصب أو موقع في هرم النظام بأكمله. وليس لبقاء هذه الأنماط الخاصة من السلطة المفتقرة لآليات الإصلاح الداخلي والخارجي معاً تفسير آخر سوى تضافر عوامل داخلية وخارجية معاً، جعلت منها سلطةً أجنبية غريبة عن المجتمع ومستقلة استقلالاً شبه كامل عنه. وتكمن وراء هذا الاستقلال الظروف الاستثنائية المتعقلة بسيرورة التطور الاجتماعي والاقتصادي للمجتمعات العربية، أعني وراثة مجتمعات أو بالأحرى أنظمة اجتماعية مشوهة ومهشمة، وتزايد وزن المصادر الريعية، وطبيعة التحالفات الخاصة مع القوى الدولية التي ارتبطت بالحرب الباردة والتنافس

على السيطرة على منابع الطاقة المحلية. وهي الظروف التي تعرضت في العقد الماضي ولا تزال لتغييرات جوهرية.

لا ينبغي إذاً للفكرة الديمقراطية العربية ولمسألة المشاركة السياسية وتوسيع دائرة الحريات واحترام الحقوق الإنسانية الكلاسيكية أن تحجب عنا مسألة الإصلاح الاجتماعي والاقتصادي. فالديمقراطية العربية، وهذا ما يميزها من الديمقراطية الليبرالية التبعية والكمبرادورية التي يتطلع إليها رجال الأعمال المندلقون على الأسواق الخارجية، ليست ديمقراطية شكلية، أي ديمقراطية لضمان الحريات الفردية، وكفى الله المؤمنين القتال، ولا ينبغي أن تكون كذلك. إن محركها الرئيسي كان وسوف يبقى نزوع الجمهور الواسع إلى المساواة والعدالة والكرامة، والحرية هي السلاح الذي يستخدمه من أجل كسر حلقة احتكار السلطة وتأبيدها وتحويلها إلى تسلط فردي أو فئوي فاقد لأي مضمون سياسي أو اجتماعي ومن باب أولى أخلاقي. وكما أن الإصلاح الاجتماعي هو شرط ترسيخ الديمقراطية ونجاحها فإن نظام الحرية، بما يهدف إليه من احترام الإنسان وتأهيله وترقية مواهبه الفكرية والعملية وإطلاق مبادرته وتفجير قدراته على العطاء والتضامن والتضحية، هو شرط بعث دينامية التنمية الاقتصادية والاجتماعية ودفع عجلة الإصلاح. وإذا أخفقنا في ربط الإصلاح الاجتماعي بالمشاركة السياسية، فسيكون البديل فتح الباب واسعاً أمام موجات جديدة من الثورات والانتفاضات الأهلية، سواء اتخذت هذه الموجات شكل الاحتجاجات الدينية أو التمردات الدموية. فاستمرار الأزمة الاقتصادية والاجتماعية يزيد من تهميش الفئات الشعبية وتدمير حسها الوطني والسياسي، في حين أن غياب المشاركة السياسية يدفع بالنخب المستبعدة إلى المراهنة المتزايدة على الجماهير المتحولة ببساطة إلى كتل يسهل التلاعب بها واستخدامها في مشاريع الثورات الخاصة، حتى تفرض نفسها. وقد يبدو مثل هذا الاحتمال بعيداً اليوم بسبب الآمال التي أعطاها الحديث العالمي والإقليمي عن الديمقراطية، والوعود التي ارتبطت في أذهان الناس بإمكانية التغيير السلمي للأوضاع. لكن إذا اكتشف الجمهور أن الديمقراطية لم تكن أكثر من خدعة، وأنها لم تستطع أن تفي بالوعود التي قدمتها، ولا أن تحقق الآمال التي ارتبطت بها، فإن شيئاً لن يمنع هذا الجمهور عندئذ من العودة إلى التوظيف النفسي والسياسي في القوى والتيارات غير الديمقراطية التي تعبر أكثر من غيرها عن معاداة النظام والصدام معه ومقاومته من خارج الشرعية. وإذا التقى الشعب النازف اقتصادياً والمحقر اجتماعياً مع النخب السياسية المستبعدة سياسياً نكون قد عدنا إلى الأجواء التي فجرت الثورات الإسلامية في العقد ما قبل الماضي، بدءاً بـ «الثورة الإيرانية». وليس هذا ما تحلم به وتأمله الغالبية العظمى من الجمهور العربي. وهو ليس ما تطمح إليه أيضاً القيادات الأكثر تنوراً في الحركات الإسلامية. فهي تدرك أن مثل هذه الثورة يمكن أن

تدفع بالوطن العربي إلى انهيار شامل، وتتحول إلى معركة تدمير متبادل. باختصار، إن المشكلة الكبرى التي سيتوجب على الديمقراطية أو نظام الحرية أن يحلها ليست الحرية أو بالأحرى ليست ضمان الحريات، ولكن أكثر من ذلك وقبل ذلك تأمين العمل والبقاء. ولن يكون للديمقراطية قيمة ولا أمل في الوجود إلا بقدر ما تظهر أنها تشكل إطاراً أفضل لتحسين شروط هذا البقاء. ومن دون ذلك سيكون رد الفعل المقبل على فشلها المحتم وعلى دعاتها أعنف بكثير وأكثر تدميراً من قبل. ولا ننسينَّ أن الشعبية التي حظيت بها الانقلابات العسكرية في البلاد العربية، في حقبة ما بعد الحرب الثانية، لم تقم ضد الدكتاتورية ولكن ضد تعددية عاجزة وفاسدة.

وبالإضافة إلى ذلك يتوجب على الحركة الديمقراطية أن تجد حلولاً عملية وناجعة لمسائل أخرى رئيسية لن تستطيع ربح معركة الحرية من دونها، وفي مقدمها مسألة التطرف عامة والتطرف الاسلاموي بشكل خاص. ومنها أيضاً مسألة الطائفية والعصبية القبلية أو العشائرية التي تختلط أحياناً بها.

فهناك اعتقاد خاطىء بأن أصل التطرف والنزعات المغالية هو العقائد، أو الأشكال المتعصبة والمنغلقة منها. ومن دون التقليل من أهمية البنية العقدية لهذه الجماعة أو تلك، يمكن القول على ضوء التاريخ الحديث نفسه، ومن جراء مقارنة سريعة بين الأوضاع العالمية، أن الاستقرار السياسي وسيادة النزعات السياسية السليمة في التنظيم وعقلية الحوار والتفاوض المدني، وكلها من أسس الديمقراطية، مرتبطة بشكل أساسي وجذري بهمود التوترات والتناقضات والاشكالات الاجتماعية والاقتصادية المعقدة التي ينطوي عليها المجتمع. وإذا كان التطرف لا يستطيع أن يعبر عن نفسه، ويتحقق في الواقع السياسي والمدني من دون بلورة عقائدية خاصة به تنير طريقه، أي تظهر له الصديق عدواً والعدو صديقاً، فإن هذه العقيدة ليست هي التي تبعثه ولا هي التي تكونه. إنه موجود قبلها كواقع اجتماعي، كمادة خام، عبر مشاعر اليأس والإحباط والرغبة في العدوان والانتقام والشعور بالمهانة والإذلال، وعبر الخوف من العزلة والانسحاق تحت وطأة الشعور بانعدام المعنى والقيمة والجدوى والفاعلية. وبقدر ما تتبلور هذه المشاعر القوية وتختمر وتتضح وتنحو نحو الفاعلية الايجابية، أي تتحول من اتهام للنفس وتأنيب للضمير وتدمير ذاتي إلى اتهام للآخر وعدوان عليه، تزداد الحاجة لصوغ عقائدية موجهة، أو اشتقاق نسخة متعصبة لعقيدة كبرى سائدة. وفي هذه الحالة، تتضاعف القوة العدوانية النابعة من الإحباط بما تقدمه العقيدة من تعبئة وتنظيم وعقلنة معينة للسلوك العدواني، أي بقدر ما تفيده في التحول إلى مشروع جماعي منظم ومتسق نسبياً.

وقد يستطيع القمع إذا كان قوياً وشاملاً أن يقضي نهائياً على هذا التشكل الجديد

الاجتماعي العقائدي، بقدر ما تكون مصادر الإحباط والغل ومنابعه محدودة ويمكن حصرها، ولكن إذا لم يكن الأمر كذلك فإن القمع يساعد على تطوير الجماعة المتطرفة تنظيماً وعقيدة معاً. وحتى لو نجح القمع في تجفيف ينابيع العقيدة المتطرفة، فإن المشاعر التي تدفع إلى التطرف سرعان ما تعيد «فبركة» عقيدة جديدة، أو تعيد بلورة نسخة ثانية عن العقيدة القديمة. وهذا ما يظهره تاريخ الحركة الشيوعية العالمية وكل الحركات الثورية التي سبقتها. ولم ينجح القضاء في أوروبا على نزعات الثورة والميول العلنية والرسمية لبناء دكتاتورية البروليتاريا أو الحزب الفاشي إلا عندما نجحت النظم الاقتصادية والاجتماعية في تحقيق سيرورة تقدم اقتصادي واجتماعي منتظم دمجت فيه شيئاً فشيئاً القطاعات المحبطة والمتمردة على النظام. وقد عبر ذلك عن نفسه بتخلي الأحزاب الشيوعية الأوروبية عن الفكرة الدكتاتورية، وتطويرها لما عرف بالاشتراكية أو الشيوعية الأوروبية الديمقراطية بينما كانت الماركسية تتجه في العالم الثالث في الحقبة ذاتها نحو المزيد من التطرف وتتماهى مع الأفكار الماوية والتروتسكية والغيفارية وحرب العصابات والكاسترويه.

فلا تستطيع الديمقراطية أن تستمر وتتقدم إلا إذا نجحت في استيعاب التيارات والقوى المتطرفة وجنبت النظام السياسي المواجهات الدموية، ومن يتأمل في الطريقة التي اتبعتها الحكومات العربية لمواجهة الحركات الإسلاموية يشعر إلى أي حد كانت استراتيجياتها تفتقر إلى رؤية سياسية متسقة، بل رؤية سياسية بسيطة. فقد سلمت العملية كلها لأجهزة الأمن ووزارات الداخلية. وكانت النتيجة تفجير النزاعات الأهلية وتحويل جزء من الشبيبة والقوى السياسية إلى قوى تدميرية، خارجة على النظام والمجتمع والقانون معاً.

لقد كان من الممكن لما أسميته استراتيجية تفكيك القنبلة الاسلاموية بدل تفجيرها أن يعمل على حصر المسألة وحصار المجموعات المتطرفة بخسائر أقل مرات عديدة مما كلفته استراتيجية المواجهة الأمنية، مع ضمانات أكبر للحفاظ على حد أدنى من الاستقرار والممارسة السياسية في إطار الشرعية. لكن هذه الاستراتيجيا تفترض التخلي عن فكرة الإقصاء والاعتراف لجميع الأطراف الاجتماعية بالصفة الوطنية أو المواطنية، ومعاملتها بحسب المعايير القانونية، سواء أكانت متطرفة أم محافظة[٤]. كما كانت تفترض أن ترتفع الدولة إلى ما فوق النزاع، وأن لا تتبنى، بما هي دولة،

---

(٤) انظر: برهان غليون، **المحنة العربية: الدولة ضد الأمة** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٣)، و Burhan Ghalion, *Islam et politique: La Modernité trahie*, textes à l'appui. Islam et société (Paris: La Découverte, 1997).

وجهة نظر عقائدية وتجعل نفسها طرفاً بين الأطراف الاجتماعية. وكانت تفترض ثالثاً أن لا ننظر إلى أي تيار سياسي واسع الانتشار نظرتنا إلى أعراض مرضية، وأن نحاول بالعكس تفهم المخاوف والمصالح والدوافع التي تقوده إلى العمل، ومن الممكن أن يكون فيها ما يستحق من المسؤولين والقادة السياسيين النظر اليه حتى لو كانت الطرق التي يعبر بها عن هذه المخاوف والمصالح لا شرعية ولا عقلانية. فأن تردع الجريمة بالقانون شيء وأن تفكر في أسبابها وتسعى إلى إزالة هذه الأسباب شيء آخر، ولا يمكن التسوية بينهما، فقيادة المجتمعات تحتاج إلى تشغيل مواهب واستخدام طرق تتجاوز الطرق القانونية الجامدة وتفيض عنها، بل ليس تطبيق القانون، أي إنزال العقوبة، في معالجة الشؤون الاجتماعية والسياسية، إلا الحلقة الأخيرة من سلسلة الحلول والمعالجات التي يحتاج السياسي إلى أن يختبرها قبل أن يقرر استعمال الأداة الرادعة أو القمعية. وفي ظروف كتلك التي تعيشها المجتمعات العربية، حيث تتفاقم التناقضات والتوترات الاقتصادية والاجتماعية والطائفية والعقائدية وتعجز المؤسسسات القائمة عن استيعابها وامتصاصها، لأنها ترفض أساساً الاعتراف بها والنظر إليها، لا يمكن أن يكون القضاء على التطرف هدفاً واقعياً للسياسة الديمقراطية. إن المطلوب والممكن هو العمل على تحويل الحركات المتطرفة من حركات متطرفة معادية للدولة والشرعية إلى حركات معارضة تعمل من ضمن الشرعية وتقبل بها. وكل طموح إلى تجاوز هذا الهدف، مثل القضاء على هذه الحركات أو إضعافها، سوف ينقلب إلى عكسه، ويعطي نتائج شديدة السلبية على مستقبل السلام الاجتماعي والتقدم العام، طالما لم يترافق بنمو حقيقي في قدرة الدولة على إزالة أسباب التمرد والتطرف الاجتماعية والاقتصادية. والحال إن استراتيجيا النخب الحاكمة كانت تهدف بالضبط إلى ما هو عكس ذلك تماماً. لقد كانت تعمل على تأجيج التطرف وتوسيع نطاق استخدام العنف من أجل تبرير القضاء على المعارضة السياسية التي يمكن أن تؤلف بديلاً مقبولاً وذا صدقية.

والنتيجة أنه ينبغي النظر إلى الإصلاح الديمقراطي على أنه برنامج الحد الأدنى اليوم في المجتمعات العربية المتفجرة. فهو يهدف إلى تأمين الشروط الأساسية للاستقرار السياسي والأمن الاجتماعي والمساواة القانونية والشعور بالكرامة الشخصية والحماية الوطنية. وهي الشروط التي لا غنى عنها من أجل تحقيق أهداف أكبر وتطبيق سياسات أبعد مدى تتعلق بمواجهة قضية التنمية السريعة وإنجاز الثورة الصناعية والعلمية، والدخول في عصر العولمة والمعلوماتية. فإذا لم ننجح في ربح معركة الإصلاح الديمقراطي، أي العمل على خلق مناخ اجتماعي وسياسي وفكري ملائم للتنمية والتقدم وبذل الجهد والتعاون الوطني والتفاهم بين الأطراف

الاجتماعية، فمن المؤكد أننا سوف نخفق في الولوج إلى العالم المعاصر، والوصول إلى الأهداف الأبعد التي تتعلق بتغيير الواقع العربي المادي، الاقتصادي والاستراتيجي. وسنجد أنفسنا نغرق في أزمات أعمق وأقسى من كل ما عشناه حتى الآن. وسنشهد عودة لا مهرب منها لكل أشكال التمرد والعنف والثورة والجريمة السياسية والمدنية/ السياسية.

الفصل الخامس

الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية
دراسة تحليلية نقدية مقارنة

محمود قمبر(*)

أولاً: الحرية حريات

الحرية الأكاديمية واحدة من الحريات التي يتمتع بها الأفراد كأفراد أو الجماعات كذاتيات معنوية لها خصوصية معروفة.

من الحريات الفردية: حرية الرأي، والعقيدة، والعمل، والاجتماع، والتعلم، والسلوك، . . . الخ.

ومن الحريات الجماعية: حرية مهنية، حرية صحافة وإعلام، حرية انتظام في نقابات عمالية، أو روابط مهنية، أو جمعيات علمية، أو أحزاب سياسية، أو مذاهب عقدية. . . الخ.

ولا تعني هذه الحريات أنها لا تمارس إلا جماعياً، بحيث يستحيل على الفرد ممارستها كفرد، وإنما تعني أن لها صفة نوعية خاصة بكتل منظمة جماعياً لها فلسفات عملها وخططها وأساليبها، بعكس الحريات الفردية، فهي ذات صفة عامة، ولكل فرد حريته الشخصية في ممارستها(1) وبعضهم يصنف مفردات الحرية في أطر نوعية، منها:

(*) أستاذ ورئيس قسم أصول التربية، كلية التربية ـ جامعة قطر.

(1) Paul Robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française... Les Mots et les associations d'idées...*, 6 vols. (Paris: Société du nouveau littré le Robert, 1996), vol. 4, pp. 90-91.

ـ الحرية الطبيعية، والتي تعبر عن غريزة الفعل الطبيعي للكائن الحي في الغذاء والحركة والنوم، حيث يتصرف بما يوافق طبيعته الذاتية بحرية وعفوية وتلقائية.

ـ الحرية السيكولوجية، وتعني القدرة على تحقيق الفعل بشعور داخلي وإرادة ذاتية في إطار فلسفة الفرد أو ثقافته.

ـ الحرية السياسية، وتعني حرية الفرد متحزباً أو مستقلاً، في نقد الحكم، والسعي لممارسته أو لمراقبته في إطار النظم الموضوعة.

ـ الحرية الاجتماعية، وتعني حرية الفرد في انتهاج السلوكيات المدنية العامة التي يتعامل بها مع الآخرين من دون اعتداء على حرياتهم أو انتهاك لحقوقهم[٢].

وبعضهم يعتبر الحرية ذات مفهوم متوحد في طبيعته، لكنه متعدد في أهدافه وإجراءاته. فالنعوت التي تدخل على كلمة «الحرية» كالأكاديمية أو المهنية أو الدينية أو السياسية أو الاجتماعية، هي التي تحدد مجالاتها الوظيفية وفعالياتها النشاطية.

ولكل فرد منظومة حريات قد يكتسبها كلها أو جلها، وقد تتحدد عنده مراتبها بحسب ظهورها أو استعمالها كالحرية الشخصية، فالمدنية أو الاجتماعية، فالسياسية، فالمهنية، فالأكاديمية.

والأستاذ الجامعي هو بالذات الحائز لكل هذه الحريات حيث ينفرد بالحرية الأكاديمية على نحو ما سوف نفصله في سياق لاحق، والإنسان الممارس لمهنة متعلمة على مستوى جامعي يزيد على غيره بالحرية المهنية. والبالغ الراشد يتمتع بحرية سياسية بعد أن اكتسب من قبل حريته المدنية أو الاجتماعية وحريته الشخصية. والفرق بين الحريتين الأكاديمية والمهنية أن الثانية جزء من الأولى ولا تستوعبها، فالحرية المهنية التي يختص بها أي مهني كالطبيب أو المهندس، تعني حرية التصرف الوظيفي في ممارسة العمل اليومي، وهي ممارسة تتطلب حسن التصرف في استخدام مهارات العمل المعقدة في طبيعتها العلمية والتقنية. وعلى هذا الأساس فالأستاذ الجامعي كمهني له حق تقديم الخبرة في مجال الاستشارات الفنية الداخلة في تخصصه، وحق إعداد وتنظيم وتدريس محتويات تعليمه وتقويمها. لكنه في مجال حريته الأكاديمية يتفرد بإنتاج الفكر أو المعرفة (بحثاً أو تدريساً أو نشراً أو نقداً أو تفسيراً) وقد يقف في هذا الجانب عند المستوى النظري ولا يتجاوزه.

وقد تتساهل السلطة أو المجتمع في جانب الحرية المهنية إذا مارسها الأكفاء

---

(٢) مجمع اللغة العربية (مصر)، **المعجم الفلسفي**، تصدير ابراهيم مدكور (القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ١٩٧٩)، ص ٧١.

المؤهلون، لأن لها مجالاً خاصاً وأصحابه أعلم بشؤونه، ولا يحدث مثل ذلك التساهل في جانب الحرية الأكاديمية لأنها تمس مجالاً عاماً أو مشتركاً بين الجامعيين والآخرين في المجتمع، وتتناول قضايا ومسائل خلافية أو جدلية أو مثيرة للاهتمام وتمس عقائد الناس وقيمهم وثقافاتهم وحياتهم بشكل مباشر. ومن هنا تكمن خطورة «الحرية الأكاديمية» وانقسام الرأي العام حول إطلاقها أو تقييدها.

إن الحرية في معناها السلبي أو الأضعف، تعني أن تكون حراً بلا وصاية ضاغطة، أو رقابة ثقيلة، أو تدخل كابح، ولكن في معناها الأقوى أو الإيجابي، تعني حرية اتخاذ القرار، وأن يكون لك حق الاختيار أو الفعل بطريقة ذاتية (In a Self - willed and Uncoerced Way) ولن تكون الحرية حرية إلا بالممارسة والقدرة على انتظام هذه الممارسة(٣).

كما أن الإنسان الحر هو من له السلطة على أن يعمل ما هو جيد وجديد على أرض الواقع(٤). فوجود الحرية كعدمها إذا كان تقليدياً أو غبياً أو خاملاً لأنه لن ينتفع بحريته. والحرية في ممارستها ليست مطلقة لا تعترف بقانون ولا بحق ولا بحدود، وإلا أصبحت هدامة وفوضوية (Anarchiste)، فالحرية باختصار هي الحق في أن تفعل ما تسمح به القوانين، ومن ثم تصبح الحرية «الخير الأكبر» الذي يجعلك تنتفع بكل الخيرات الأخرى في الحياة أو في المجتمع(٥).

وهذه الحريات الفردية أو العامة تتساند ويعزز بعضها بعضاً، لأنها تتطلب مناخاً سياسياً واجتماعياً وثقافياً يهيئ ازدهارها واتساقها. وإذا ما انتقصت حرية فإن النقص يؤثر سلباً في أخواتها. وقد تصبح لها مظلة عامة تنتظمها؛ فالحرية السياسية إذا توافرت ضمنت معها حريات كثيرة ترتبط بها. وإذا لم تكن هناك حرية دينية فإن السلطة الثيوقراطية قد تخنق كل الحريات حتى إنها لتحدد للإنسان ماذا يأكل ويشرب ويلبس ويعمل ويعتقد ويفكر، وتقلب كثيراً من أوجه الحلال أو المباح إلى محرمات ومحظورات تحت شعار «سد الذرائع». وهكذا تحول الإنسان الحر إلى عبد خاضع تابع، يمشي بلا إرادة ويتحرك بلا مشيئة، اعتقاداً بأن الكون ـ بما فيه الإنسان ـ تسيِّره إرادة الله ومشيئته وحده.

---

(٣) Bernard Crick and Derek Heater, *Essays on Political Education*, Politics and Education Series (Ringmer [England]: Falmer Press, 1977), pp. 105 and 11.

(٤) جوزيف تاسمان، **آفاق جديدة في التربية**، ترجمة لجنة من الأساتذة الجامعيين (بيروت: دار الآفاق الجديدة، [١٩٩؟])، ص ٤٥ ـ ٤٦.

(٥) Robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française... Les Mots et les associations d'idées...*, pp. 90-91.

١ ـ الحرية الأكاديمية والبحث عن تعريف

حتى اليوم لم نجد للحرية الأكاديمية تعريفاً محدداً قاطعاً، يكون جامعاً ومانعاً، أي يكون لها تعريف كامل بذاته ومستقل بمعناه، لا ينقصه شيء يجب أن يدخل فيه، ويستغني عن أي شيء خارجي يحرف معانيه(٦).

وصحيح أنه لا يوجد معنى ثابت أو محدد لأي كلمة لغوية، حيث تتسع الكلمة لشتى الاستعمالات اللغوية التي يطوعها اللسان في الزمان والمكان، «فالمفاهيم من صنعنا وتكتسب معانيها من استعمالاتنا»(٧). وإذا كان من السهل أن نقدم تعريفات حدية قاطعة في العلوم الطبيعية أو الرياضية، فإن الأمر من الصعوبة بمكان في العلوم الإنسانية والاجتماعية، إذ ليس سهلاً أن نقدم مفاهيم تحظى باتفاق عام إذا كانت المفاهيم تجريدية لا تحدد بدقة موضوعية مضامينها النصية والدلالية.

ومع ذلك لا بد للباحث في اجتهاده أن يقدم تعريفاً للموضوع الذي يعالجه، سواء اتفق معه الآخرون أو اختلفوا، على أن يكون لتعريفه منطق علمي أو حجة برهانية. وليس بالضرورة أن يخترع معنى أو يضع تعريفاً لم يسبق إليه الآخرون المتقدمون أو المعاصرون، ولكن قد يتوقف عند تعريف مختار، أو يرجح معنى موضوعاً مدللاً بإقناع على صحة توقفه أو ترجيحه.

ولن يكون تعريفنا للحرية الأكاديمية من باب التعاريف الاسمية (Définitions nominales) التي ترجع إلى أصول لغوية وتتتبع تطورها الاشتقاقي أو الدلالي في سياقات تاريخية ثقافية، فهذا من صنع المعاجم أو المباحث اللغوية... ولن يكون كذلك من باب التعاريف الإجرائية (Définitions opérationnelles) التي تلتزم بها المباحث التجريبية أو التوصيفية(٨)، وإنما هو بالأحرى من باب التعاريف الوظيفية (Définitions fonctionnelles) التي تركز على وظيفية التعريف أو المفهوم في إطار استعمالاته الوسيلية والهدفية.

---

(٦) Conrad Russell, *Academic Freedom* (London; New York: Routledge, 1993), p. 1.

وعندما التقى رؤساء خمس وعشرين جامعة أمريكية في شباط/فبراير ١٩٥٣ لإعلان موقف حول «الحرية الأكاديمية» انتهوا إلى خلاصة مفادها أنهم «كلما أمعنوا مناقشة المسألة ازدادت غموضاً». انظر: رضوان السيد، «الحريات الأكاديمية في الوطن العربي (مع الإشارة إلى سوريا ولبنان)،» **المستقبل العربي**، السنة ١٧، العدد ١٩٠ (كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٤)، ص ١١٨.

(٧) عبد السميع سيد أحمد، «استخدام المفهوم كأداة للبحث،» **التربية المعاصرة** (رابطة التربية الحديثة، القاهرة)، العدد ٤ (كانون الثاني/يناير ١٩٨٦)، ص ١٤٣.

(٨) Paul Foulquié, *Dictionnaire de la langue pédagogique* (Paris: Presses universitaires de France, 1971), p. 117.

وفي إطار هذا الاستعمال الوظيفي لمصطلح الحرية الأكاديمية فإننا نقدم تعاريف متسقة أو متكاملة تواترت وتقاربت لفظاً ومعنى، تاركين التعاريف العربية لأنها نقلية أو مقلدة وفاقدة لأصالتها الإبداعية.

إن الحرية الأكاديمية هي في الواقع موضوع أو مفهوم غربي النشأة والمعالجة، وليس كما يدعي بعضهم أن أصلها يوناني قديم أو إسلامي شرقي، كما سنبين ذلك في سياق لاحق(٩). ولم تكثر المباحث حولها إلا منذ بدايات النصف الثاني من هذا القرن(١٠). وقد تبنت **موسوعة البحث التربوي** الأمريكية تعريفاً واسعاً ومحدداً للحرية الأكاديمية وضعه ماكلوب (Machlup) في عام ١٩٥٥، ويعني باختصار:

«التحرر من كل سلطة خارجية حكومية أو أهلية أو كنسية، ومن كل سلطة داخلية جامعية للإداريين أو الأساتذة أو الطلبة، تولد المخاوف أو القلق في نفوس وعقول الأكاديميين (Scholars) (الأساتذة والباحثين) بما يعيق عملهم في أن يدرسوا بحرية ويبحثوا بمنهجية في ما يهتمون به، ويتناقشوا بموضوعية، وينشروا بكل وسيلة وفي أي مكان آراءهم التي أدت إليها أبحاثهم»(١١).

وفي تعريف مماثل تضمنه القانون البريطاني المعدل لسنة ١٩٨٨ تعني الحرية الأكاديمية «حرية أساتذة الجامعات والباحثين العلميين في أن يسألوا ويبحثوا ويقدموا - في إطار القانون - أفكاراً جديدة أو جدلية أو غير شعبية ولا مرغوبة، من دون أن يتعرضوا لفقد وظائفهم أو امتيازاتهم التي اكتسبوها في مؤسساتهم. كما تعني استقلاليتهم في إدارة شؤونهم الجامعية بأنفسهم من دون تدخل من قبل أطراف

---

(٩) انظر: Harold E. Mitzel, ed., *Encyclopedia of Educational Research,* sponsored by the American Educational Research Association; associate editors, John Hardin Best and William Rabinowitz, 4 vols., 5th ed. (New York: Free Press, 1982), vol. 1, p. 2,

حيث يحكي عن بدايات لوجود ظاهرة الحرية الأكاديمية في أكاديمية أفلاطون وليسيوم أرسطو، بينما يرى آخرون أن بدايات هذه الظاهرة ترجع إلى نشأة الجامعات في العصور الوسطى بأوروبا منذ أوائل القرن الثاني عشر. انظر أيضاً: علي محافظة، «الحريات الأكاديمية في الجامعات الأردنية،» **المستقبل العربي**، السنة ١٧، العدد ١٩٠ (كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٤)، ص ١٠٣، حيث يعارض روايات كثير من التربويين العرب الذين يرون للحرية الأكاديمية تقاليد قديمة راسخة في تراثنا التربوي الإسلامي، ويؤكد مقرراً، ونحن معه: بأن الحرية الأكاديمية مفهوم غربي لا صلة له بحرية التلميذ والشيخ في مدارسنا وجوامعنا الإسلامية التراثية.

(١٠) عبد المحسن حمادة، «دراسة ميدانية للحرية الأكاديمية في جامعة الكويت،» **المجلة التربوية** (جامعة الكويت، كلية التربية)، مج ٦، العدد ٢١ (صيف ١٩٨٩)، ص ٣٩ - ٤٢ حيث أورد عدداً لدراسات أمريكية حول هذا الموضوع أنجزت في عامي ١٩٨٥ و١٩٨٦.

(١١) Mitzel, ed., Ibid., p. 1.

خارجية تملك السلطة أو المال»[١٢].

ويكاد يكون نص تعريف آخر سعت إليه منظمة الخدمة الجامعية العالمية في أيلول/سبتمبر من العام نفسه (١٩٨٨) عرف بإعلان ليما، والذي عرف الحرية الأكاديمية بأنها «حرية أعضاء المجتمع الأكاديمي فردياً أو جماعياً في متابعة المعرفة وتطويرها (ونشرها) من خلال البحث والدراسة والمناقشة والتوثيق والإنتاج والخلق والتدريس وإلقاء المحاضرات»[١٣].

وكل التعاريف الفردية الأخرى، وما أكثرها، تدور في فلك هذه التعاريف المتآلفة... لكننا نلاحظ عند كثير من الباحثين الذين عالجوا موضوع الحرية الأكاديمية تخريجات وتفسيرات قد يؤدي بعضها إلى تناقض أو تمييع أو توسيع لا مبرر له لمفهوم الحرية الأكاديمية، حتى إنهم ليمدون مظلتها الدلالية إلى طلبة الجامعة والمعلمين بالمدارس الثانوية والابتدائية وربما إلى تلاميذ هذه المدارس أيضاً، كما يمدونها إلى آخرين عاملين في مؤسسات غير مدرسية كالمتاحف ووسائل الإعلام والمعارض وما يخدم الثقافة العامة[١٤]. وهم في ذلك يجرون وراء التقليد الألماني في فهمهم للحرية الأكاديمية أخذاً بتعريف همبولدت منذ سنوات العقد التاسع عشر، الذي يجعل الحرية الأكاديمية خاصة بالتعليم من جانب، وبالتعلم من جانب آخر، فهي في الجامعات:

حرية الأساتذة في تعليمهم (Lehr freiheit)

وحرية الطلبة في أن يتعلموا (Lern freiheit)[١٥]

ولكن آخرين يمدون هذه الحرية إلى معلمي وتلاميذ المدارس بالتعليم العام. يقول جون جاروليميك: «في مجتمع مفتوح، للمدرسين الحق في أن يعلموا كما يرون، وللطلبة الحق في أن يتعلموا ما يرغبون فيه، ولتسقط الرقابة (Censorship)، فللناس حق الاختلاف والتفاعل وفق المعايير التي يتعاملون بها بعضهم مع بعض... وإن المدرسين في المدارس الابتدائية والثانوية ليعتقدون أنهم كأساتذة الجامعات لهم الحق في ممارسة الحرية الأكاديمية، علماً بأن أساتذة الكوليجات والجامعات لا يتمتعون بحرية أكاديمية كاملة... ونظراً لصغر سن التلاميذ في المدارس فإن للآباء

---

(١٢) Russell, *Academic Freedom*, p. 3.

(١٣) علي أومليل، «الحرية الأكاديمية والمواثيق الدولية،» **المستقبل العربي**، السنة ١٧، العدد ١٩٠ (كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٤)، ص ٨٣.

(١٤) Mitzel, ed., *Encyclopedia of Educational Research*, p. 1.

(١٥) Irving Spitzberg (Jr.), ed., *Universities and International Distribution of Knowledge*, Praeger Special Studies in Comparative Education (New York: Praeger, 1980), p. 12.

الحق في التدخل في مسائل تتعلق بتعليم أولادهم»(١٦).

ويتوسع ديفيد آرمسترونغ وزملاؤه في حرية المدرسين وتلاميذهم، فالمدرسون مفكرون وأصحاب آراء في السياسة والاجتماع والاقتصاد. . . ـ ويجب أن يتمتعوا بالحرية بشرط ألا يتأثر عملهم المهني سلباً ويختل نظام التعليم ولا يؤاخذوا بتهديد أو طرد ـ كما يعطوا التلاميذ حرية الكلام والتعبير (Freedom of speech and expression) على أن يكون للسلطة المدرسية حق مقاطعة الكلام إذا أدى إلى إخلال بعملية التعليم داخل الفصل. . . وللتلاميذ حق الكتابة في صحف المدرسة شأنهم شأن الكبار، ولهم حماية من التحري والاعتقال إلا بواسطة مدرسين مكلفين بمراقبة السلوك الانحرافي. . . ولهم حرية اللباس أو التزين في الحدود وتبعاً للمعايير المقبولة أو المعترف بها في المجتمع المدرسي(١٧).

لقد عرضنا من قبل أن الحرية الأكاديمية تتويج لحريات الأستاذ الجامعي الذي اكتسب في سنوات حياته حرياته الشخصية والاجتماعية والسياسية والمهنية، فكيف بالطلبة يكتسبون حرية أكاديمية ولما يستأهلوا بعد حريتهم المهنية؟ إنهم ما زالوا في دور الإعداد والتكوين، ولما يجازوا أو يتخرجوا بعد. . . فالحرية الأكاديمية مسؤوليات وصلاحيات، ولكي يمارسها الجامعي لا بد أن يكون كفؤاً مؤهلاً لها لأنه يتحمل تبعات مسؤولياتها. . . إن الحرية الأكاديمية امتياز خاص له ضريبته العلمية والأدبية، وليست من قبيل حرية الفكر المتاحة لكل فرد، يخطئ أو يصيب ولا لوم عليه(١٨).

نعم، إن للطلبة حقوقاً مكتسبة تجب مراعاتها في أمر تعليمهم، وهي حقوق تقرها قوانين التعليم وفنياته، لكن الأساتذة هم أصحاب الكفاءة أو الاختصاص، وهم وحدهم الذين يقررون ما يتناسب مع قدرات وميول طلابهم في مجال تعليمهم. ولهم وحدهم حق غير منازع في تحديد المناهج الدراسية فلسفة وموضوعاً وتدريساً وتقويماً. وليست مناقشات الطلاب لأساتذتهم من قبيل المناظرات العلمية بين الأنداد،

---

(١٦) John Jarolimek, *The Schools in Contemporary Society: An Analysis of Social Currents, Issues, and Forces* (New York: Macmillan; London: Collier Macmillan Publishers, 1981), pp. 280-283.

(١٧) David G. Armstrong, Kenneth T. Henson and Tom V. Savage, *Education: An Introduction* (New York: Macmillan, 1981), pp. 433-435.

(١٨) حرية الأستاذ الجامعي الأكاديمية تتطلب منه أن يكون «ممن بلغ شأواً مؤهلاً يجعله مسؤولاً عما يقول، مقدراً أبعاد ما يذهب إليه، حكيماً في تقدير الأمور، عليماً بتحديد المقاصد». انظر: رياض قاسم، «مسؤولية المجتمع العلمي العربي: منظور الجامعة العصرية وأفق الحرية الديمقراطية داخل الحرم الجامعي العربي،» **المستقبل العربي**، السنة ١٧، العدد ١٩٣ (آذار/مارس ١٩٩٥)، ص ٨٧.

إنها مناقشات استيضاحية أو استفهامية كوسيلة تعليم وتثبت من الحقائق المدروسة. وقديماً عندما ساد الطلبة وتملكوا إدارة التعليم في جامعة بولونيا بإيطاليا في منتصف القرن الثاني عشر، وألزموا الأساتذة بأداء يمين الولاء لهم، والتدريس والامتحان وفق شروطهم، تمرد الأساتذة وعينوا الحدود التعليمية التي يجب ألا يتجاوزها الطلبة وإن استأجروهم لتعليمهم؛ فالطلبة ما زالوا طلبة يتعلمون وليس لهم أن يغتصبوا دور أساتذتهم الذين يعلمونهم(١٩). ولقد فشلت محاولات الأخذ بالتقليد الألماني الخاص بحرية الأساتذة وطلابهم الجامعيين سواء في جامعات فرنسا أو أمريكا(٢٠).

ونتساءل أيضاً: هل للمعلمين في مدارس التعليم العام حرية أكاديمية؟!

ونرد سريعاً بالنفي لأن المعلم في المدرسة ليس كالأستاذ في الجامعة، فهذا الأخير له صفة عالم وباحث، منتج للمعرفة وخبير بها وناقد أو مطور لها... لكن المعلم فني تدريس، يلم بموضوع تعليمه ويجيد تقنيات تدريسه لكنه ليس مسؤولاً عن وضع المنهج، وإنتاج معارفه، وتطوير محتوياته، وتصحيح أخطائه... إنه فقط يدرس ما يقرره له الخبراء والمسؤولون، وقد تكون له وجهة نظر في ما يدرس، وقد يشارك بشخصه أو بمن يمثله في اجتماعات خاصة بأمور المناهج الدراسية، لكن ذلك لا يتجاوز إطار حدود عمله المهني، ولا يعطيه الحق في ممارسة حرية أكاديمية كأساتذة

---

(١٩) «حوار حول الحرية الأكاديمية بين المفهوم والممارسة،» المجلة التربوية، مج ١، العدد ١ (حزيران/يونيو ١٩٨٤)، ص ٦٤. وقد استنكر د. محمد جواد رضا في هذا الحوار موقف طلاب جامعة بولونيا مؤكداً بأن الطلبة لم يخلقوا لهذا.

(٢٠) انظر: Georges Gusdorf, *L'Université en question*, études et documents Payot (Paris: Payot, 1964), pp. 196-197.

نادى لويس ليار (Louis Liard) في أواخر القرن التاسع عشر بحرية الأساتذة وطلابهم في الجامعات الفرنسية تقليداً لجامعات ألمانيا، وللأسف ـ كما ذكر المؤلف ـ فإن دعوته لم تتمثلها الكليات الجامعية التي تحولت إلى مؤسسات لإعداد الكوادر المهنية. أما عن جامعات أمريكا، فقد تأثرت بدعوة ويلهلم فون هومبولدت الألماني التي ركزت على البحث العلمي بجانب التدريس في الجامعة، وزادت عليها ربط الجامعة بالمجتمع وتقديم الخدمات التي تتطلبها التنمية... ولم تعط للطلبة ما يسمى بحرية أكاديمية. انظر أيضاً: فيليب ج. ألتباك، «أساليب تطور التعليم العالي أفق العام ٢٠٠٠،» مستقبليات (مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة)، مج ٢١، العدد ٢ (١٩٩١)، ص ٢٢٢ ـ ٢٢٣؛ توريستن هوسين، «فكرة الجامعة: أدوارها الجديدة، أزمتها الحاضرة وتحديات المستقبل،» مستقبليات، مج ٢١، العدد ٢ (١٩٩١)، ص ٢٠١، و Mitzel, ed., *Encyclopedia of Educational Research*, p. 3:

«إن ارتباط حرية التعليم بحرية التعلم في التقليد الجامعي الألماني لم ينتقل تماماً إلى أمريكا حيث إن مؤسساتها الجامعية العامة والخاصة لا تزال لها ذاتيات نقابية لهيئات التعليم... كما أصبحت الأستاذية أو هيئة التدريس (Professoriate) أكثر تنظيماً وتفصيلاً، بل وأكثر عقائدية» (بحقها المميز في التعليم).

الجامعات وباحثيها العلميين[٢١].

ولقد أخطأت لجنة دولية شكلتها اليونسكو بالتعاون مع منظمة العمل الدولية في تشرين الأول/اكتوبر من عام ١٩٦٦ للبحث في «مكانة المعلمين»، وخرجت بوثيقة بهذا الموضوع، وكانت المادة ٦١ منها تنص على ما يأتي: «يجب أن تتمتع مهنة التدريس (في المدارس) بالحرية الأكاديمية في تصريف أمور الواجبات المهنية. وبما أن المدرسين هم المؤهلون بوجه خاص لإقرار الوسائل التعليمية والطرق المناسبة لتعليم تلاميذهم فيجب إعطاؤهم الدور الأساسي في اختيار ومواءمة المادة التعليمية، واختيار الكتب المدرسية، وتطبيق الأساليب التعليمية، ضمن إطار البرامج المقررة وبمساعدة السلطات التعليمية»[٢٢].

وجاء بن موريس وصحح هذا الخطأ واستبدل «الحرية الأكاديمية» للمدرسين بـ «الحرية المهنية»، فهذا أنسب لهم، حتى يتخلص من إشكالية «حرية أكاديمية» خاصة بأساتذة الجامعات[٢٣].

ولم يستبعد بعضهم المعلمين بالمدارس فقط، بل استبعدوا كذلك أساتذة الجامعات المساعدين الذين يدرسون وليس لهم عمل في البحث العلمي، كما استبعدوا الباحثين الذين يشتغلون بالبحث في مؤسسات خاصة أو ربحية وليست لها صفة جامعية أكاديمية، واستنكروا أن تكون لهؤلاء «حرية أكاديمية»[٢٤].

وجاءت اليونسكو أخيراً فاعترفت في عام ١٩٧٤ بمبدأ الحرية الأكاديمية كامتياز خاص لفئة الجامعيين والباحثين العلميين، كما اصطلحت الرابطة الأمريكية لتقدم العلم في عام ١٩٧٥ على تسمية «الحرية الأكاديمية» كبديل يلغي غيره من مصطلحات مستعملة كالحرية العلمية أو الحرية الفكرية[٢٥]. كما قررت اليونسكو دراسة إمكانية إصدار إعلان عالمي عن الحرية الأكاديمية واستقلال الجامعة. وتم تكليف الرابطة العالمية للجامعات (IAU) ببحث هذا الموضوع. وبناءً على طلب اليونسكو قامت

---

(٢١) تاسمان، **آفاق جديدة في التربية**، ص ١٤.

(٢٢) **مكانة المعلمين: وثيقة لتطويرها** (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩)، ص ٥٩.

(٢٣) Ben Morris, *Some Aspects of Professional Freedom of Teachers: An International Pilot Inquiry*, Monographs on Education; 9 (Paris: UNESCO, 1977), p. 14.

(٢٤) جوستن بي ثورنز، «الحرية الأكاديمية واستقلال الجامعة،» **مستقبليات**، مج ٢٨ (أيلول/سبتمبر ١٩٩٨)، ص ٤٠٤.

(٢٥) جون ب. ديكنسون، **العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث**، ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو، سلسلة عالم المعرفة؛ ١١٢ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٧)، ص ١٨٦.

الرابطة العالمية للجامعات بتنظيم مائدة مستديرة، في إطار المؤتمر العالمي للتعليم العالي الذي عقد في باريس في تشرين الأول/اكتوبر ١٩٩٨ للمناقشة في ما أسفر عنه هذا الإعلان من نتائج وآثار محتملة[٢٦]، لأن مفهوم «الحرية الأكاديمية» لم يترسخ بعد في كل حالاته كحق قانوني، قطعي الثبوت، قطعي الدلالة، واجب الالتزام، وإنما ظل في أحسن أحواله حقاً معنوياً أو امتيازاً مرهوناً: يسلب ويسترد، يقوى ويضعف. . . وكان ذلك شأنه قديماً، كما هو شأنه حديثاً وإن دعمته نظريات ودراسات علمية، واعترفت به مؤسسات ومنظمات وتشريعات على كل مستوى وطني وإقليمي ودولي.

ما سر هذه الظاهرة؟ وما العوامل التي تقف وراءها؟ وكيف نرتفع بالمفهوم إلى مستوى القبول والاحترام والتقدير؟ وكيف نحقق له فعاليته الوظيفية لكي يحافظ على هذا المستوى؟. . . هذا هو موضوع الدراسة.

٢ ـ المفهوم وعودة إلى الأصول

يرجع بعضهم بمفهوم الحرية الأكاديمية إلى أصول قديمة ـ يونانية على وجه التحديد ـ حيث كانت حرية التعليم والتعلم مكفولة للأساتذة وطلابهم، الذين كونوا مجتمعاً علمياً مميزاً داخل مجتمع المدينة في أثينا[٢٧].

وفعلاً كانت أثينا في زمن الحضارة الهلينية أو البيركليسية سوقاً رائجة بالأفكار التي تنوعت في ما بينها وتضاربت من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار. نجد فيها كل المذاهب الفكرية: المثالية (Idéalisme)، والنفعية (Utilitérianisme)، والعقلانية (Rationalisme)، والمادية (Matérialisme)، والطبيعية (Naturalisme)، والكلبية (Cynisme) والصنمية (Fétichisme)، والقدرية (Fatalisme)، والوجودية (Existentialisme)، والشكية (Scepticisme) والدوغماتية الاعتقادية (Dogmatisme) وغيرها وغيرها[٢٨]. والدولة تراقبها وتدع أصحابها يتكلمون ويكتبون ما لم يخرجوا على شرعية السلطة الحاكمة ونظامها القائم، عندها تتدخل بقوة وتصفي فلاسفتها كما فعلت مع سقراط وحكمت عليه بالموت سماً. والتعليم الأثيني كان أهلياً أو حراً، حيث ينتصب للتعليم كل صاحب تخصص محترف، ويطلبه كل صاحب ثروة ودافعية وفراغ، ومن ثم فلم تكن هناك سياسة عامة تحكم التعليم وتضع له قوانين وتنظيمات على نحو ما هو معروف ومتبع في عصرنا الحديث. فالحرية الأكاديمية لم يكن لها

---

(٢٦) ثورنز، المصدر نفسه، ص ٤٠١ ـ ٤٠٢.

(٢٧) المصدر نفسه، ص ٤٠٢.

(٢٨) لوكدان سيشودولسكي، **التربية والتيارات الفلسفية الكبرى: تربية الماهية والوجود** (بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٢)، ص ٣٦ ـ ١٢٦.

وجود قانوني وإنما هي حرية طبيعية في مجتمع الأحرار القادرين على التعليم والتعلم، سواء تم ذلك في بيوت وحوانيت المعلمين أو في مؤسسات شبه عامة كأكاديمية أفلاطون وليسيوم أرسطو. ومع اعتناق روما للمسيحية وانتشارها في أرجاء إمبراطوريتها الواسعة تم القضاء على كل المؤسسات التعليمية الوثنية، وخضعت وريثاتها لعقائد الديانة التي احتكرتها الكنيسة الكاثوليكية وعاقبت بشدة كل المخالفين لها.

ومما يذكر في هذا الصدد أن «هيباتيه الأستاذة الفيلسوفة بجامعة الإسكندرية في أوائل القرن الخامس للميلاد، لما عادت من أثينا بفكر يوناني غني لتدرس في الجامعة لم ترتح الكنيسة إلى ما عادت تبشر به من أفكار وتهيبت آثار تعاليمها في عقول الشباب، فقرر الأسقف كيرلس التخلص منها وغلق الجامعة».

وفي ذات يوم من عام ٤١٤م، هجم عشرات من القسس المتهجمين على الطلبة وأساتذتهم ومزقوا الكتب وخربوا المكان، ثم سحبوا هيباتيه إلى أحد شوارع المدينة فقتلوها ورموا بجثتها إلى مجموعة من الكلاب الجائعة[٢٩].

كما يرجع بعضهم بالمفهوم إلى أصول إسلامية حيث سادت حرية التعليم والتعلم، وارتفعت كل القيود الدينية والسياسية التي تحد من نوع التعليم أو انتشاره[٣٠].

ونرد على ذلك بأن التعليم سار في فلك الدين وانتظمته أحكامه وتعاليمه، ولذلك كان مذهبياً، وكل أصحاب مذهب يكوِّنون جماعة منغلقة فكرياً وعقدياً، ولها تعليمها الخاص الذي يلتزم به أتباع المذهب وشيوخ تعليمه وطلابه ولهم حلقاتهم في مساجدهم أو فصولهم في مدارسهم الفقهية[٣١]. وحتى في داخل المذهب الواحد، لم

---

(٢٩) محمد جواد رضا، «الجامعات العربية المعاصرة: من الغربة إلى الاغتراب،» **المستقبل العربي**، السنة ١٦، العدد ١٨٢ (نيسان/ابريل ١٩٩٤)، ص ١٠، نقلاً عن: سلامة موسى، **شهداء الحرية في التاريخ**.

(٣٠) كثرت كتابات المفكرين والتربويين العرب في هذا الموضوع، منهم: د. محمد عمارة، د. محمد جواد رضا، د. عبد المحسن حمادة، د. سعيد اسماعيل علي، وآخرون كثيرون يؤمنون بفكرة «في الإسلام وتراثه أصول كل شيء»... انظر على وجه الخصوص: محمد سكران إمبابي، «الحرية الأكاديمية في ضوء وظائف التعليم الجامعي في مصر،» (أطروحة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١٩٨٣)، ص ٢٦ ـ ٣٧.

(٣١) انظر: محمود قمبر، «نشأة المدارس وتنوع وظائفها في المجتمعات الإسلامية،» في: محمود قمبر، **دراسات تراثية في التربية الإسلامية** (الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٥)، ج ١، ص ١٥ ـ ٩٦.

وقد ذكر ابن خلدون: «لما ملك السلطان صلاح الدين بن أيوب الديار المصرية، لم يكن بها شيء من المدارس؛ فإن الدولة العبيدية كان مذهبها مذهب الرافضة والشيعة، فلم يكونوا يقولون بهذه الأشياء، فبنى =

يكن لشيوخ التعليم حق الاجتهاد أو حرية التدريس؛ بل كان يفرض عليهم اتباع الأئمة وتدريس كتب السلف المقررة، وبالذات في العلوم الدينية.

ومما يذكر في هذا الصدد أن «وزير الخليفة المستعصم جمع علماء المستنصرية في ٦٤٥هـ وطلب منهم ألا يذكروا تصانيفهم وألا يلزموا الفقهاء (أي طلبة العلم) بحفظ شيء منها؛ بل ألزمهم بتدريس كتب السابقين. واحتج بعضهم قائلاً: هم رجال ونحن رجال... وقبل بعضهم كابن الجوزي مع أنه صاحب المئات من الكتب الكبيرة والصغيرة»(٣٢).

وأصبح التدريس في العصور المتأخرة المملوكية والعثمانية تدريساً رجعياً متخلفاً يدور حول متون بعض الكتب القديمة ويعرف بتدريس الشروح والحواشي والتقارير... بل كان الأزهر حتى مطالع القرن العشرين لا يعرف شيئاً عن العلم الحديث، وعادى شيوخه رجلاً مستنيراً كالشيخ محمد عبده أراد تطوير الأزهر وتحديث التعليم. ويفتي شيخ محافظ هو «محمد عليش» مفتي المالكية في مصر قائلاً: «والمقرر في شريعة المسلمين أن المطلوب تعلمه من أقسام العلم: العلوم الشرعية وآلاتها وهي العلوم العربية، وما زاد عن ذلك لا يتطلب تعلمه، بل وينهى عنه»(٣٣). ويذكرنا بموقف شيخ سلفي في القرن الثامن الهجري هو ابن رجب البغدادي الحنبلي في كتابه: **فضل علم السلف على الخلف**. وهو موقف متزمت لا يرى العلم إلا في ما جاء به القرآن وعلمه النبي لصحابته، ويرفض كل علم أجنبي من العلوم التي سماها القدماء بالعلوم الدخيلة في الملة، واعتبرها بعضهم علوم الكفر.

= صلاح الدين عدداً من المدارس الأحادية بعضها للمالكية، وبعضها للحنفية، وبعضها للشافعية. أما الحنابلة فلم يكن لهم مذهب منتشر في مصر». جلال الدين أبو الفضل عبد الرحمن السيوطي، **حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة**، ٢ ج (القاهرة: مكتبة الحلبي، ١٩٦٧). ولمعرفة مدارس دمشق المذهبية، انظر: أبو المفاخر عبد القادر بن محمد النعيمي، **الدارس في تاريخ المدارس**، تحقيق جعفر الحسني (دمشق: المجمع العلمي العربي، ١٩٤٨). وكانت المدارس النظامية تدين كلها - أساتذة وطلاباً - بالمذهب الشافعي، ووضعت تحت رقابة الوزير السلجوقي نظام الملك، ومن بعده تحت رقابة أولاده ومن وثق فيهم من أولياء نعمته. انظر أيضاً مقدمة غلوم حسين يوسفي، في: قوام الدين أبو علي الحسن بن علي نظام الملك، **سياست نامه، أو، سير الملوك** (بيروت: دار القدس، [د. ت.])، ص ١٥ - ١٦. كما كانت المدارس المرينية بالمغرب العربي تحت رقابة السلطة الحاكمة (٦٤٨ - ٨١٨هـ) وتدين كلها بالمذهب المالكي.

(٣٢) محمد عبد الرحيم غنيمة، **تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى** (تطوان: دار الطباعة المغربية، ١٩٥٦)، ص ١٨٦ - ١٨٧.

(٣٣) نهاد ابراهيم باشا، **المجتمع الطموح: التنمية الاقتصادية والتحول الاجتماعي في مجتمع إسلامي على ضوء التجربة السعودية** (بيروت: نهاد ابراهيم باشا، ١٩٨٥)، ص ٤٧٤.

بالإضافة إلى ذلك فإن حرية الرأي لم تكن شيئاً مستحباً إذا خرجت بالفكر عن إطار اليقينيات أو المسلمات أو الموروثات. وكثيراً ما بدع أصحاب الرأي الذين اعتمدوا العقل وقدموه على النقل، وشاعت أقوال: «من تمنطق فقد تزندق ـ الفلسفة رأس السفه والفلسفة سفسفة».

ومن يقل بالطبع أو بالعلة، فذاك كفر عند أهل الملة.

وعرفنا في أيام الفتن والأزمات حالات كثيرة لقتل العلماء وإحراق الكتب واعتقال كل من يقرأ كتاباً مخالفاً أو يقبل رأياً معادياً(٣٤)، فكيف نقول بحرية أكاديمية في مجتمع يتغنى بقول الشافعي(٣٥):

كل العلوم سوى القرآن مشغلة	إلا الحديث وإلا الفقه في الدين
العلم ما كان فيه قال حدثنا	وما سوى ذاك وسواس الشياطين

وبالطبع لم يصرف ذلك القول أفراداً وجماعات اشتغلوا بكل العلوم، لكنهم كانوا في موضع ذم وتجريح وإبعاد من قبل أكثرية متزمتة ترى العلم في الدين والحق في اتباع السلف والتقدم في الرجوع إلى الماضي: من الأفراد والجماعات، الفلاسفة، وإخوان الصفاء والمعتزلة من المثقفين الموسوعيين الذين أقبلوا على الترجمة والشرح والتأصيل والإبداع في مجالات العلوم من دون استثناء، ولكن الفترات التي ازدهرت فيها هذه العلوم كانت قصيرة نسبياً وذهبت بمعظم آثارها سياسات دينية متزمتة لجماعات ونظم تقليدية تحكمت في جنبات العالم الإسلامي.

أما بدايات الحرية الأكاديمية فقد نشأت على استحياء مع تعاطف البابوية وتشجيعها لنمو العلم وتعليمه في مدارس الكاتدرائيات التي تحولت في ما بعد إلى جامعات، ومع قيام أول رابطة حقيقية لأساتذة جامعة باريس تناضل من أجل الحرية والاستقلال، ونجاحها في وضع أول لائحة جامعية في عام ١٢١٥ تحدد الواجبات والالتزامات والأخلاقيات والامتيازات وحرية التدريس ومنح الليسانس والإدارة الذاتية وحرمة الجامعة وتعزيز روافد التمويل برسوم طلابية وإعانات خيرية(٣٦). ولقد تضمن

---

(٣٤) محمود قمبر، «التربية الإسلامية بين التسيس والتسييس،» في: قمبر، **دراسات تراثية في التربية الإسلامية**، ص ٢٧٩ ـ ٢٩٨.

(٣٥) عماد الدين أبو الفدا اسماعيل بن كثير القرشي، **البداية والنهاية**، ط ٢ (بيروت: دار الكتاب العربي، [د. ت.])، ج ١٠، ص ٢٥٤.

(٣٦) Maurice Bayen, *Histoire des universités*, que sais-je?; no. 391 (Paris: Presses universitaires de France, 1973), pp. 14-26.

مرسوم الملك فيليب أوغسطس الصادر في عام ١٢٠٠ لصالح طلبة جامعة باريس تأمين حياتهم ضد الاعتقال من دون جريمة يعاقب عليها القانون، والقضاء أمام محاكم كنسية خاصة، وعدم الاستيلاء أو الحجز على منقولات ومتاع الطلبة المجرمين. وقد تفرد الطلبة بهذه الامتيازات التي لم يحصل عليها قساوسة باريس(٣٧).

كما تضمن مرسوم البابا غريغوري التاسع الصادر في عام ١٢٣١ إلزام أمين كاتدرائية باريس بالتحري الدقيق عن مؤهلات وكفاءات وصفات الأساتذة المرشحين للتدريس قبل تعيينهم في جامعة باريس، والقسم بعدم إفشاء أسرارهم منعاً لإلحاق الأذى والضرر بهم، والإبقاء على الحريات والامتيازات التي نصت عليها قوانين جامعة باريس من دون المساس بها(٣٨).

ومع ذلك فقد كان البابا متشدداً في مضامين التعليم وبرامجه، إذ أمر بفحص الأفكار اللاهوتية والفلسفية، وأن تطهر مما لحق بها من شكوك وأخطاء ناهياً في شدة: «لا تتركوا أساتذة جامعة باريس وطلابها يبدون كفلاسفة ولكن دعوهم يجاهدون في سبيل الإيمان». وسرعان ما أقيمت محاكم تفتيش للكشف عن أمر البدع والهرطقات وإدانتها ومعاقبة مبتدعيها وبالذات في النصف الأول من القرن الثالث عشر(٣٩).

وحُرّم رسمياً تدريس الفلسفة اليونانية بشروح عربية وبالذات في الفترة من عام ١٢١٠ إلى عام ١٢١٥، ثم سُمح بتدريسها بعد تطهيرها في عام ١٢٥٤، وأصبحت هذه الدراسات جزءاً من برنامج الآداب. ولكن بظهور الرشدية (Averroisme) التي تؤكد مذهب أزلية المادة وعدم فنائها تحدث انتكاسة جديدة، حيث أدان أسقف باريس في عام ١٢٧٧ هذه الفلسفة كاشفاً عن ٢١٩ خطأ لجماعة الرشدية، وأعلن أسفه لإقحام طلبة الآداب أنفسهم في المسائل اللاهوتية في جامعة باريس(٤٠).

ولهذا فإن كثيراً من الأساتذة والدارسين هجروا العلوم اللاهوتية هرباً من رقابة البابوية والملكية ولحماية أنفسهم من شر التهم والعقوبات وفضلوا الاشتغال بالعلوم الطبيعية، مما ساعد على نموها وازدهارها. . . ولكن بعد توالي اكتشافاتهم العلمية المناقضة لتعاليم الكنيسة والفلسفة الأرسطية التي تبنتها، وضعوا أنفسهم من جديد رهن الطرد والاعتقال بل والموت إحراقاً أو شنقاً كما حدث لزملائهم في جامعات

---

(٣٧) جوزيف نسيم يوسف، **نشأة الجامعات في العصور الوسطى** (الإسكندرية: منشأة المعارف، ١٩٧١)، ملحق خاص بالمرسوم الملكي، ص ١٦٧ ـ ١٦٩.

(٣٨) المصدر نفسه، ملحق خاص بمرسوم البابا، ص ١٧٢ ـ ١٧٥.

(٣٩) المصدر نفسه، ص ٣٢٦ ـ ٣٢٧.

(٤٠) المصدر نفسه، ص ٣٢٩ ـ ٣٣٣.

أخرى من أمثال كوبرنيكس وغاليليو وهلفيتيوس وجان هوس (Jean Husse)[٤١].

ولم تكن الكنيسة وحدها هي صاحبة السلطة أو الولاية على جامعة باريس، إذ شاركتها السلطة الملكية وبالذات منذ أواسط القرن الخامس عشر، حيث صدر أمر ملكي بإخضاع جامعة باريس لأحكام البرلمان. . .وكانت الملكية تستهدف من وراء ذلك الحد من الإعفاءات والامتيازات والحقوق التي تمتعت بها الجامعة خلال القرنين الثاني عشر والثالث عشر، منعاً للأخطار التي كانت تتهددها. كما قضى ملك فرنسا لويس الحادي عشر في عام ١٤٨٣ على ما تبقى لها من نفوذ عندما حرّم على أساتذتها الاشتغال بالسياسة. وأمر بأن يشترك مندوب ملكي في عملية انتخاب مدير الجامعة. وسبق له أن أصدر في عام ١٤٧٤ أمراً بأن يكون مدير الجامعة خاضعاً لنفوذه خضوعاً تاماً. ومن بعده حرم لويس الثاني عشر في عام ١٥١٥ على الجامعة حق الإضراب الذي منحته لها البابوية في القرن الثالث عشر. ولم يأت القرن السادس عشر حتى كانت قد زالت آخر الامتيازات والإعفاءات التي كانت تتمتع بها الجامعة من قبل[٤٢].

وعلاوة على ذلك فقد خضعت جامعة باريس في عام ١٦٠٠ «لقانون حكومي يرسم لها بدقة ما ينبغي لها أن تدرسه وما تتجنبه من مواد مريبة، كما حدد لها الدوام وأسلوب الإدارة. كما حرم عليها في ما بعد تدريس كتابي **روح القوانين** لمونتسكيو و**إميل** لروسو. وأكره أحد رؤساء الجامعة وهو شارل رولان على التخلي عن منصبه لرغبته في إدخال تدريس الفلسفة الديكارتية وتاريخ فرنسا واللغات الحديثة والأدب إلى المنهج المقرر»[٤٣]. ومن ثم فلم يبق للجامعة شيء يذكر من حرية أكاديمية أو استقلالية إدارية حتى مطلع القرن التاسع عشر، حين خضعت فرنسا الثورة لحكم الإمبراطور نابليون وصدور قرارات تنظيمية جديدة للجامعة الفرنسية في ١٧ آذار/مارس لعام ١٨٠٨ تضعها تحت إشراف حكم مركزي يشرف على كل أمور تعليمها ويحول أساتذتها إلى موظفين عاملين بالدولة. وكان مديرو الأكاديميات في الأقاليم ممثلين للسلطة المركزية، يراقبون سير الجامعات في دوائر نفوذهم. وكان على كل أستاذ أن يقدم كل سنة برنامج تدريسه للإدارة المركزية. كما كان من مسؤوليات الأستاذ الأكبر (Le Grand maître) (أو رئيس الجامعة) أن يقدم مرتين في السنة تقريراً يتضمن حالة التعليم وانتظامه في سلك التوجيهات المركزية[٤٤].

---

(٤١) Bayen, *Histoire des universités*, pp. 38 et 47.

(٤٢) يوسف، المصدر نفسه، ص ١٣٥ ـ ١٣٧.

(٤٣) رضا، «الجامعات العربية المعاصرة: من الغربة إلى الاغتراب،» ص ١١.

(٤٤) F. Buisson, dir., *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Paris: Hachette et cie, 1911), pp. 2011-2020.

وخضعت الجامعة في عقود القرن التاسع عشر لتحولات حتى قامت الجامعات الفرنسية الحديثة بقانون ١٠ تموز/يوليو لعام ١٨٩٦ ولها تنظيم حديث وفلسفة تعليمية جديدة تواكب المتغيرات العصرية، وتنهض بالتقدم العلمي على نحو ما تقوم به الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية. وتظهر مجالس جامعات ومجالس كليات وكراسي مواد، ويصبح للحرية الأكاديمية مجال للحديث. وما ينطبق على جامعة باريس ينطبق على غيرها بشكل أو بآخر، في دول أوروبا التي سارت في طريق النهضة والتقدم.

٣ ـ حرية أم حريات أكاديمية؟

قبل أن نتكلم على فعاليات حرية أكاديمية في إطار مقارن يشمل جامعاتنا العربية والأجنبية، يجدر بنا أن نوضح وضعية هذه الحرية: هل هي حرية بصيغة المفرد، أم حريات بصيغة الجمع؟ وما حدود ومضامين هذه الحرية أو الحريات؟

يشير المدخل الفرنسي إلى وجود حريات أكاديمية (Academic freedoms) أو (Libertés académiques)، كما يشير المدخل الإنكليزي إلى وجود حرية بالمفرد[٤٥]. ومع ذلك فلا يوجد فرق أو فروق جوهرية تتصل بمضامين الحرية أو الحريات الأكاديمية؛ لأن مدخل التفريد يجعل الحرية الأكاديمية ذات تجليات وظيفية متعددة، ومدخل الجمع يشير إلى مجالات لهذه الحرية مما ينتهي بالمدخلين إلى اتفاق عام بشأن الحدود الواسعة لحرية أكاديمية تتوزع في مساقات عمل ومظاهر وجود وأداءات وظيفة.

إن الحرية الأكاديمية هي حرية أفراد في مجتمع أكاديمي. والأفراد أساتذة يعلّمون ويبحثون وينشرون وينقدون ويستشارون في مجالات تخصصاتهم العلمية. كما أن المجتمع الأكاديمي يرتبط بمؤسسة لها أهداف وأدوار وتنظيمات تسمح بممارسة الوظائف وتحقيق الأهداف؛ ومن ثم فإن الحرية الأكاديمية هي:

ـ حرية بحث، وتدريس، ونشر. وهذه حرية أفراد وجماعات على السواء.

ـ وحرية جامعة تتمتع باستقلالية إدارية لها صلاحيات خاصة.

وبعضهم يذهب بتفريع هذه المجالات إلى نوعيات داخلية...

ـ فحرية البحث، هي حرية بحث، وباحث، ومؤسسة بحثية.

---

(٤٥) ثورنز، «الحرية الأكاديمية واستقلال الجامعة،» ص ٤٠٢.

وتتضمن حرية البحث التحرر من أي قيد يحد من نطاق البحث أو موضوعه، فكل شيء مستباح للفكر ويحق البحث فيه بلا محرمات ترسم خطوطاً للفكر لا يتخطاها، ويضعه في إطار المفكر فيه (Thoughtable thought).

وتتضمن حرية الباحث الأمن النفسي والعقلي والبدني، لا يهدَّد في حياته أو في عمله، ولا يكبَّل بتوجيهات تملي عليه ما يرفضه ضميره الحر الباحث عن الحقيقة.

كما تتضمن حرية المؤسسة البحثية سواء أكانت جامعة أم أكاديمية أم مركزاً للبحوث، توفير الضمانات السياسية والإدارية والمالية التي تسمح بإجراء بحوث ترتبط بأهداف المؤسسة ورسالتها الوظيفية، ولا تخضع لأي اعتبار خارجي يؤثر سلباً في عملها البحثي والموضوعي[٤٦].

ـ وحرية التدريس تتضمن حرية عضو هيئة التدريس، منفرداً أو بمشاركة زملائه في قسمه العلمي، في ما يتصل بطرح مقرراته وتحديد محتوياتها واختيار أساليب تدريسها وتقويمها وتطويرها.

ـ وحرية النشر تعني للأستاذ حرية التعبير عن أفكاره العلمية في مجال تخصصه شفوياً أو تحريرياً في محاضراته وأحاديثه ومطبوعاته مما يدخل في دائرة عمله المهني كأستاذ جامعي، وسواء أكان هذا النشر كشفاً عن حقائق، أو تحليلاً لمشكلات، أو نقداً لقضايا وأوضاع خاصة بنظم المجتمع والحياة[٤٧].

ـ وأما عن استقلالية الجامعة وحرية إدارتها الذاتية، فإنها تتضمن أنواعاً من الاستقلالية:

١ ـ استقلالية جوهرية أو أساسية، وهي المرتبطة بالبحث والتدريس، فهي مطلقة للجامعيين ومن صميم اختصاصاتهم. وقد تكلمنا على ذلك في الفقرات السابقة.

٢ ـ استقلالية إجرائية أو أداتية، ومنها:

أ ـ إدارية، وهي متصلة بفنيات الإدارة في الإشراف والتخطيط والتنظيم والتسيير والتقويم، في إطار يحترم الديمقراطية والمشاركة في صنع واتخاذ القرار.

ب ـ مالية، وتتصل بتعزيز الموارد المالية، وبرمجة الميزانية، وإنفاقاتها. والمسألة

---

(٤٦) عبد الخالق عبد الله، «الحريات الأكاديمية في جامعة الإمارات العربية المتحدة،» **المستقبل العربي**، السنة ١٧، العدد ١٩٠ (كانون الأول/ ديسمبر ١٩٩٤)، ص ١٢٤.

(٤٧) إمبابي، «الحرية الأكاديمية في ضوء وظائف التعليم الجامعي في مصر،» ص ٢٦٣ ـ ٢٦٧.

هنا حسابية وتخضع للمراقبة وتأدية الحسابات (Accountabilities).

ج ـ مكانية، وتتصل بحرمة الجامعة وحصانة حرمها، ما يثبت مبدأ السيادة المكانية في حرم آمن لا تؤذيه انتهاكات القوى الخارجية.

وهذه السيادة لا تعني الاستقلالية التامة (Indépendance) أو السيادة الكاملة (Souveraineté) التي تتمتع بها الدولة على أرضها؛ فليست الجامعة دولة داخل الدولة؛ بل تعني الحق في التسيير الذاتي لشؤونها الجامعية، ومن ثم يستحسن بعضهم التعبير بمصطلح (Auto-Gestion)[٤٨].

وتوجد تقنيات ضبط الاستقلالية (Régulation) لرسم الحدود وضبط مسارات وآليات العمل حتى لا يحدث تداخل أو تعارض بين ما هو داخل في سلطة الجامعة وما هو داخل في سلطة الدولة ورعايتها الشاملة لكل مؤسساتها العاملة في المجتمع.

وهذه الاستقلالية لا تنفي المراقبة الراشدة اللاحقة (a posteriori) منعاً لحدوث عدم الضبط المطلق (Dérégulation absolue)، ففي ذلك حدوث الفوضى وضياع الحقوق وانتفاء تحقيق الأهداف[٤٩].

هذه الحرية ـ أو الحريات ـ الأكاديمية ليست مطلقة ولا نهائية، وإنما هي نسبية ومتنامية، ولا تغطي في منسوب واحد كل مجالاتها وكأنها نوع من الأواني المستطرقة يتماثل في كل منها حدها الأعلى لا يزيد ولا ينقص. . .

فالتدريس قد يكون أكثر المجالات تشبعاً بالحرية الأكاديمية، حيث يترك لعضو هيئة التدريس، وبالذات إذا وصل إلى رتبة الأستاذية، الحق الكامل في تسيير أمور تدريسه، وغالباً ما تكون ذات طبيعة تقنية إجرائية، أو فكرية ذات حقائق علمية متفق عليها سلفاً في كتب ومراجع مقررة. . . بينما يخضع في دائرة البحث وبالذات في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية لضوابط سياسية وإدارية وعلمية ودينية واجتماعية واقتصادية تختلف في درجات ضغوطها وتأثيراتها في الباحث والبحث والمؤسسة البحثية[٥٠].

---

(٤٨) محمد حمدي النشار، **الإدارة الجامعية: التطوير والتوقعات** ([أسيوط، مصر]: جامعة أسيوط، ١٩٧٦)، ص ١٩٦.

(٤٩) أورلندو ألبورنوز، «الاستقلالية وإثبات الكفاءة في التعليم العالي،» **مستقبليات**، مج ٢١، العدد ٢ (١٩٩١)، ص ٢٤٢ ـ ٢٤٥.

(٥٠) تذكر مناهضة بعض السلطات لتدريس الداروينية والفرويدية في عدد من الجامعات الغربية وما فعلته الثورة الخمينية في تشكيل لجنة من رجال الدين لوضع مناهج جديدة في العلوم الاجتماعية. وما فعله العسكر في الأرجنتين في السبعينيات من منع تدريس العلوم الاجتماعية وفرض تدريس التربية المدنية برؤية سياسية حاكمة.

والاستقلالية المالية خصوصاً إذا كانت الدولة هي الغارمة، تصبح في بعض الأحوال نوعاً من «الوهم المحبب»، بتعبير محمد جواد رضا[٥١]، لأن الدولة حريصة على حماية أموالها، والتأكد من مشروعية إنفاقها تبعاً للوجوه المخصصة لها، وارتياحها لجني ثمار عوائدها الوظيفية.

كما أن الجامعة الخاصة قد تفقد استقلالها الذاتي إذا كانت خاضعة لسلطة أصحاب المال ودوافع استثمارهم الربحي في التعليم. وقد تهكموا على جامعة وريك في انكلترا الخاضعة لرجال أعمال وأطلقوا عليها «وريك ليمتد»[٥٢].

أما عن الاستقلالية الطبيعية أو المكانية، فإن الدولة لا تطيق إذا حدث انفلات يهدد الأمن العام أن تقف سلبية مغلولة اليدين، وتترك للأحداث أو الفتن أو المؤامرات في شكل إضرابات ومظاهرات ومعارك غاضبة وعنيفة أن تتجاوز كل الخطوط الحمراء. . . إن الجامعة إذا أثبتت عجزها فللدولة أن تظهر قوتها.

وإذا كانت للحرية الأكاديمية كل هذه النسبية والمحدودية، فلماذا نصر على المطالبة بها وبتوفيرها وزيادة نصيبها في الجامعة؟

لماذا لا تكتفي الجامعة بحرية مهنية تمارسها على غرار كل المؤسسات المهنية الأخرى؟

والجواب في غاية البساطة لأن الجامعة أكبر من مؤسسة عمل مهني يختص بالإنتاج أو بالخدمات. إنها كذلك قلعة للفكر ومنارة للعلم وحارسة لقيم المجتمع وتراثه الحضاري. إن لها وظيفة بحثية ونقدية وتطويرية، وهي وظيفة مركبة ومعقدة وبحاجة إلى حرية أكاديمية لنموها ونمو أعضائها ومجتمعها. . هذا هو درس التاريخ وخلاصة التجارب الحية التي أكدتها نهضة الأمم[٥٣].

إن الجامعات في الدول الغربية كانت على رأس القوى الفاعلة التي أنهت ظلامية العصور الوسطى وقادت ثورة التحرر الفكري، وسطرت نظريات العلم الحديث،

---

(٥١) «حوار حول الحرية الأكاديمية بين المفهوم والممارسة،» ص ٦٦.

(٥٢) خالد المبارك، **التعليم العالي بالسودان: مقالات متفرقة** (بيروت: دار البحار، ١٩٨٥)، ص ٧٩.

(٥٣) انظر: إمبابي، «الحرية الأكاديمية في ضوء وظائف التعليم الجامعي في مصر،» ص ٩٥، حيث أورد تأكيدات القوانين التي صدرت قبل قيام الثورة المصرية عام ١٩٥٢ بخصوص الدور الفكري والعلمي والثقافي للجامعة المصرية. انظر أيضاً: حمادة، «دراسة ميدانية للحرية الأكاديمية في جامعة الكويت،» ص ٨٣ ـ ٨٤.

وأسهمت بشكل لا ينكر في تقدم التقانة وازدهار المجتمع. . . ودائماً تغذي مراكز الأبحاث والمؤسسات الإنتاجية والصناعية والخدمية بمستشاريها وخبرائها وباحثيها العلميين، كما تغذي الحكومات والمنظمات الوطنية والإقليمية والدولية بالكفايات المتخصصة في مجالات العمل بها كافة، فكيف نلغي هذا الدور للأستاذ الجامعي ونحاصره في دور المعلم المعني بتدريس المعرفة؟

إن الأستاذ الجامعي هو أولاً عالم. . . وكلمة عالم في التراث التربوي الإسلامي لها قيمة وتقدير، ولم تكن تمنح إلا لمن يستحقها من كبار المثقفين الموسوعيين الملتزمين. . . «ومن شروط العالم بأي علم اتفق أن يكون عارفاً بأصوله، وما ينبني عليه ذلك العلم، قادراً على التعبير عن مقصوده فيه، عارفاً بما يلزم عنه، قائماً على دفع الشبه الواردة عليه فيه»[٥٤].

ولهذا كان يستنكف العلماء أن ينظر إليهم أو يعاملوا كمعلمين، ففي ذلك حط لقدرهم وهبوط لمنزلتهم. . . أنشد أبو العباس العدوي ت/٧٤٩هـ قائلاً[٥٥]:

فشأن فحولة العلماء شأني　　　وشأن البسط تعليم الصغار

هذه الحرية ـ أو الحريات ـ الأكاديمية هي إذاً مطلب حيوي للجامعيين، وهاجس أمني للحكومات، وقلق فكري للمجتمعات. . . كيف تشكلت في سيرورتها؟ وماذا نود أن تكون عليه في صيرورتها؟ وما مواقف الدول منها ماضياً وحاضراً؟ هذا ما سوف نبحث فيه.

٤ ـ الحرية الأكاديمية: امتياز مرهون
رؤية تاريخية مقارنة

كانت الحرية الأكاديمية منذ نشأتها كمفهوم أو كممارسة ـ وستظل للأسف ـ امتيازاً مرهوناً لحساب قوى تنتصر في معركة البقاء والتفرد. . .

والامتياز وإن كان حقاً مكتسباً يعبر عن جدارة واستحقاق لهيئات جامعية أكاديمية، إلا أنه قُدم في معظم الأحوال كمنّة تكرمت بها السلطات المانحة لغرض

---

(٥٤) انظر: أبو إسحاق ابراهيم بن موسى الشاطبي، **الموافقات في أصول الأحكام**، تحقيق محمد منير (القاهرة: المطبعة السلفية، ١٩٢٢)، ج ١، ص ٥٧. والشاطبي يردد في الواقع تعريفاً سبق إليه الفارابي. انظر أيضاً: محمد كرد علي، **الإسلام والحضارة الغربية**، ٢ ج (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٦٨)، ج ١، ص ٤.

(٥٥) أبو العباس أحمد بن محمد المكناسي بن القاضي، **ذيل وفيات الأعيان، المسمى، درة الحجال في أسماء الرجال**، تحقيق محمد الأحمدي أبو النور (القاهرة: دار التراث، ١٩٧٠ ـ ١٩٧١)، ج ١، ص ١٦.

ربما كان خفياً غير معلن بهدف استرضاء الجامعات أو احتوائها وإخضاعها... ولهذا كان الامتياز معلقاً أو مرهوناً في أيدي السلطات التي تملك حق تقويم الحرية الأكاديمية وحدود انضباطها في إطار القانون ومراعاتها للصالح العام وسلامة المجتمع وقيمه وآدابه.

وأخطر ما واجه الجامعات هي تلك الضربات التي جاءت من الخارج على أيدي سلطات مستبدة تفرض بالقوة عقيدتها الدينية، أو سياستها الحكمية، أو مذهبيتها الإيديولوجية، أو رؤيتها العلمية... وكانت وسائلها الأكثر استخداماً في بسط إرادتها:

- إرهاب بوليسي قد يؤدي إلى السجن والتعذيب والقتل أحياناً.
- فصل الأساتذة أو طردهم أو نقلهم للعمل خارج الجامعات، والتضييق عليهم في حياتهم اليومية.
- تحريم البحث في موضوعات بذاتها ومنع تدريسها ونشرها.
- انتهاك الاستقلالية المكانية واستباحة حرم الجامعة.
- الإلزام بالطاعة وأداء قسم الولاء للسلطة.
- ربط الجامعة بقوانين ونظم تلغي استقلاليتها وتضمن تبعيتها.

وأخطر ما أسفرت عنه هذه الأساليب: تعطيل الدراسة، وهجر الكفاءات، وتحجيم البحث العلمي، وسيطرة التقاليد، وإذلال العلماء، وتركيع الجامعات وتعويق مسيرة التقدم.

وفي ما يلي حالات دالة بوقائعها وصادقة بشواهدها على صحة ما قدمناه.

ثالثاً: الجامعات: حالات عدوان ومقاومة

١ ـ الجامعات وصراع الديانات

في القرون الأربعة الأولى من قيام الجامعات (١٢، ١٣، ١٤، ١٥) سادت الكاثوليكية في أوروبا المسيحية التي وحدتها الكنيسة وعلومها الدينية ولغتها اللاتينية. ولم تكن البابوية ـ كما رأينا في جامعة باريس ـ تسمح ببحث أو تدريس ما خالف عقيدتها أو منهج تفكيرها، حيث كانت تؤمن بعصمة الكتاب المقدس من الخطأ، والتمسك الحرفي بالأحداث في دلالتها المباشرة، وقبول الأوصاف كما وردت في أدق معانيها من دون تأويل أو تفسير أو اجتهاد أو جنوح للرمزية[٥٦].

(٥٦) يوسف، **نشأة الجامعات في العصور الوسطى**، ص ٣٠٣ ـ ٣٠٤.

وكان الصراع يشتد أحياناً بين كلية الفلسفة بنزعتها العقلانية، وكلية اللاهوت بإيمانها التقليدي. والسلطات الكنسية تحسم الأمر دائماً لمصلحتها بقمع الآراء المخالفة، وطرد المجددين، وسجن أو قتل من اعتبرتهم هراطقة ملحدين... ونحن نعرف ما حدث لكوبرنيكس أستاذ الرياضيات في روما، وغاليليو أستاذ الفلك في جامعة بيز (Pise) وميخائيل سرفيتوس أستاذ الطب واللاهوت الذي فضح خرافات المسيحية في أسبانيا والنمسا، وقد قتل كما قتل زميل له: جان هوس (Jean Husse)[٥٧].

ولما انتصرت البروتستانتية بزعامة مارتن لوثر الأستاذ بجامعة ويتنبرغ الألمانية، وقامت صراعات داخل وخارج الجامعات بين بروتستانت وكاثوليك في القرن السادس عشر، هاجرت أعداد غفيرة من الأساتذة والطلاب إلى جامعات كاثوليكية[٥٨] وخضع من بقي منهم لسلطة البروتستانت بعد موجة اعتقالات واغتيالات... وكان عليهم أداء قسم الولاء للديانة الإصلاحية.

وتدخلت الحكومة الألمانية لنصرة ديانتها الوطنية، وبالذات في عهد ميترنخ حيث فرض رقابة شديدة على الجامعات حتى على الصحف والكتب التي تدرس بها وعلى المحاضرات. وكان مألوفاً دخول الشرطة للحرم الجامعي والتجول في ممراته لمراقبة الأساتذة والتأكد من انتظام الطلبة... وحدثت حالات طرد لأساتذة أعلام وفصل طلاب لأتفه الأسباب، ومنعت الاجتماعات واللقاءات السرية وألغي اتحاد الطلاب[٥٩].

ويذكرنا هذا بما فعله صلاح الدين الأيوبي لما دخل مصر وقضى على حكم الفاطميين، حيث ألغى تدريس مذهب الشيعة وأغلق الجامع الأزهر، وأحرق الكتب الدينية، وأقام مدارس جديدة لتدريس المذاهب الفقهية لأهل السنة...

وحديثاً جداً في عام ١٩٧٩ عندما انتصرت الثورة الدينية بزعامة الخميني وأسقطت حكم الشاه ونزعته التحديثية المتأمركة، فرضت السلطة عقيدتها في الجامعة والمجتمع، وأغلقت الجامعات في ربيع عام ١٩٨١ لأجل غير مسمى، ثم أعيد فتحها بعد سنتين، وقد فصل عدد كبير من الأساتذة والطلاب الذين اتهموا بمعاداة الثورة وبالعمالة لوكالة المخابرات المركزية الأمريكية وللدول الأجنبية الإمبريالية، وألّفت من

---

(٥٧) المصدر نفسه.

(٥٨) منهم التقوي فرانك الذي قاوم اللوثرية في جامعة ليبزغ ونجا بالفرار إلى هالغ (Hallg) ومعه أستاذ شهير ألزاسي هو اسبنسر. انظر: Bayen, *Histoire des universités*, pp. 50-57.

(٥٩) المصدر نفسه، ص ٨٠ ـ ٨١.

رجال الدين لجنة ثقافية قومية ألغت مناهج الدراسة في العلوم الاجتماعية، وقدمت مواد جديدة متشربة بطابع الأسلمة المؤدلجة تبعاً لتصورات اللجنة الدينية[٦٠].

ولا تزال السلطة الدينية، وبالذات في الأوساط المتشددة التي تبسط هيمنتها في معية المرشد الروحي ومجلس الشورى والجهاز الأمني، تمارس أساليب القمع ضد الجامعات المطالبة بالحريات، وتأمر قوات الشرطة باقتحام جامعة طهران وإطلاق الرصاص الحي على طلاب الجامعة وتقتل منهم خمسة، لفض مظاهراتهم الصاخبة والتي دامت ستة أيام، وتعاطف معها الرأي العام المحلي والدولي[٦١].

وفي أفغانستان وبعد تغلب حركة طالبان واستيلائها على العاصمة كابول، ألغت نظم التعليم العلمانية، وأحلت نظاماً دينياً متخلفاً، لا مكان فيه لعلوم عصرية منقولة من دول الفكر، ولا قبول فيه للأنثى التي يجب أن تلزم بيتها بلا تعلم أو عمل، ولا تدريس بالجامعات سوى علوم الدين وآليات تحصيلها اللغوية، والمدارس في صورتها التراثية أماكن نوم ومحاريب صلاة وقاعات دراسة وجلوس على الأرض، وكتب صفراء قديمة، ومناهج ترجع لعشرة قرون[٦٢].

وهكذا أغلقت الجامعات المدنية وهاجر أكثر أساتذتها وطلابها إلى خارج البلاد وحدثت أكبر انتكاسة علمية وحضارية، للأسف، باسم الدين.

وقريب من ذلك ما حدث مع ثورة الإنقاذ في السودان وأسلمة الحكم والتعليم، وخروج ملايين المثقفين والمعارضين السودانيين إلى دول شتى، ومنهم في مصر وحدها أكثر من ثلاثة ملايين سوداني، مع اشتعال الحرب في الجنوب وفي غيره من أقاليم السودان، وقمع الحركات الطلابية بكل أسلوب: وقف الدراسة، الطرد والسجن، التجنيد الإجباري لطلاب الجامعة ليحصلوا على «الشهادة» في سبيل الله بدلاً من «الشهادة» في سبيل العلم...

وفي معظم الدول العربية، التي تشهد «صحوة إسلامية» لها مذاهبها الدينية وأساليبها الإجرائية، تحاول الجماعات الدينية تغيير فلسفة التعليم ومناهجه بما يوافق مذهبياتها، وتنشط في نقد نظم التعليم، وتحريك تيارات نشطة داخل الجامعات والنقابات والمدارس والهيئات لنشر تعاليمها.. ونظراً لأنها لم تأخذ في يدها بعد سلطة

---

(٦٠) سعد الدين ابراهيم، محرر، **مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم** (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩)، ص ٢٩١ ـ ٢٩٢.

(٦١) **اكتوبر** (القاهرة) (١٨ تموز/يوليو ١٩٩٩)، ص ١٧.

(٦٢) «مدارس أفغانستان الدينية،» **الراية** (قطر)، ١٠/١٢/١٩٩٨، ص ٢٤.

الحكم، فإنها لم تفلح في فرض عقيدتها، وإن غذت بشكل أو بآخر ما يعرف بظاهرة العنف والتطرف لزعزعة النظم وتقويض الأوضاع تمهيداً للوصول إلى الحكم.

٢ ـ الجامعات ومعارك السياسة الحكمية

عندما نهضت الملكيات وأصبحت لها سيادات وطنية تستطيع الوقوف أمام السلطة البابوية الكاسحة، فإن الجامعات خضعت لازدواجية سلطوية: دينية وسياسية. وقد رأينا كيف انتزع ملوك فرنسا ـ الواحد بعد الآخر ـ ما كان لجامعة باريس من استقلالية ذاتية وامتيازات خاصة، حتى أصبحت في النهاية جامعة حكومية شأنها شأن أي إدارة رسمية محكومة بسلطة مركزية... ولا تزال حتى اليوم تعاني سوء أحوالها وتقييد فعالياتها ما يعجزها عن الوفاء بالتزاماتها ومواجهة تحدياتها[٦٣].

وهذا ما أكده مؤتمر رؤساء الجامعات الفرنسية الذي عقد في عام ١٩٩٣... ويرى بعضهم أن التعليم الجامعي الفرنسي يموت بسبب توحدية نظامه (Uniformité) حيث تفقد كل جامعة استقلاليتها في اختيار نموذج إدارتها وفاعليتها، ويدعون إلى استقلال كامل للجامعة ـ إزاء السلط المركزية الحاكمة ـ وأن تأخذ حريتها في يدها، وأن تصد كل تدخل خارجي[٦٤].

وبالمثل حدث لجامعة ألمانيا التي خضعت لسلطات متعددة: دينية بروتستانتية، وسياسية للملوك وأمراء، وإدارية لبلديات جهوية... ولما قام أساتذة جامعة غوتنغن في عهد ملك هانوفر باحتجاجات في عام ١٨٣٧ ضد التشديد على الحريات طردوا من الجامعة... وخضعت جامعات بروسيا أيضاً لرقابة شديدة حيث تشكك الحكام في أساتذة وطلبة الجامعات... وكان الرأي السائد أن الجامعة لتأهيل الموظفين وليست لتخريج السياسيين؛ ومن ثم فقد رفضت الحكومة أن تشتغل الجامعات بالسياسة وألزمت كل أستاذ بأن يتقيد بالتعليم في مجال تخصصه[٦٥] (Chacun doit se cantonner dans sa spécialité).

ولم تكن الحال بأحسن منها في الجامعات الروسية، حيث كانت حكومة القيصر في تشددها تطالب بتبعية الجامعات لسلطتها. وقاد وزير التعليم غاليتزين (Galitzine) سياسة رجعية ضد الجامعات، سار عليها خلفه الأميرال تشيكوف... وباسم الدين

---

(٦٣) Pierre Merlin et Laurent Schwartz, *Pour la qualité de l'université française*, politique d'aujourd'hui (Paris: Presses universitaires de France, 1994), pp. 255-266.

(٦٤) Henri Tézenas du Montcel, *L'Université, peut mieux faire* (Paris: Seuil, 1985), pp. 168-169.

(٦٥) Bayen, *Histoire des universités*, pp. 80-81.

حذفت العلوم الحديثة، وطرد عدد كبير من الأساتذة، وضيق عليهم في حياتهم الخاصة ما أدى بثورة طلابية مقاومة لسياسة الاستبداد[٦٦].

وكل حكومات العالم سواء الملكية أو الجمهورية وفي كل الدول المتقدمة والنامية، تمارس سياسة واحدة، شعارها: «لكي تحكم المجتمعات فاحكم أولاً جامعاتها». وكل حكم جديد لكي يظهر قوته يفرض سيطرته الكاملة على جامعاته ونظامه التعليمي، كما فعل لينين في روسيا، وأتاتورك في تركيا، وماوتسي تونغ في الصين، وبيرون في الأرجنتين، وسوموزا في نيكاراغوا، وعبد الناصر في مصر، وصدام في العراق، والقذافي في ليبيا، والبشير والترابي في السودان، والخميني في إيران، وطالبان في أفغانستان، وموبوتو في زائير، الذي أبعد كل التنظيمات والأحزاب واتحادات العمال وقمع بشدة ثورات الطلاب في السنوات ١٩٦٤ و١٩٦٦ و١٩٧١[٦٧]، وكل حكومات البرازيل المتعاقبة أبقت على القانون رقم ٤٧٧ لسنة ١٩٦٩، الذي يسمح بفصل الأساتذة والطلاب المعارضين سياسياً. . . .

وحدث في معظم دول أمريكا اللاتينية مثلما حدث في البرازيل. . . لقد كان العسكريون في الأرجنتين لا يرون في أزمة التعليم العالي «سوى مشكلة شرطة ونظام فحسب، واستبدل عمداء جامعة منتخبون بضباط من الجيش، وأقيل عدد من الأساتذة، وأوقف بعض الطلاب، ومنع تدريس بعض العلوم الاجتماعية وفرضت التربية المدنية كمادة إلزامية، وتم تدمير قطاعات واسعة من الجامعة، ودب اليأس في نفوس أعضائها، في حين التحق مئات الطلاب بالعصابات المسلحة». . .

وفي شيلي ما بين ١٩٧٣ و١٩٨٠ «وضعت جامعات البلاد تحت رقابة الجيش ما استتبع إقالة نحو ربع أفراد الهيئة التعليمية وإغلاق أقسام عديدة في قطاع العلوم الإنسانية والاجتماعية»[٦٨]. وكذلك فعلت الحكومات العسكرية التركية في فترات متعددة، وقد حدث في انقلاب ١٩٨٠ أن قضت السلطة العسكرية على استقلال الجامعات وأنشأت مجلس التعليم العالي الذي يتحكم في النظام كله، وتم فصل حوالى ثلاثمائة أستاذ جامعي لأسباب سياسية[٦٩].

---

(٦٦) المصدر نفسه، ص ٨٧ ـ ٨٩.

(٦٧) R. Murray Thomas, ed., *Politics and Education: Cases from Eleven Nations,* Pergamon International Library of Science, Technology, Engineering, and Social Studies (Oxford [Oxfordshire]; New York: Pergamon Press, 1983), pp. 290-291.

(٦٨) سيمون شوارتزمان، «التعليم العالي في أمريكا اللاتينية: عقد ضائع،» **مستقبليات**، مج ٢١ (١٩٩١)، ص ٤٣٢ و٤٤١.

(٦٩) ابراهيم، محرر، **مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم**، ص ٢٧٢ و٢٨٢.

وحتى في الدول الديمقراطية العريقة كبريطانيا، فإن حرية جامعاتها لم تستقر طويلاً، بل كانت تعصف بها متغيرات الحكم وتقلّب الأحداث العالمية... ومع أن أكسفورد وكمبردج لم تدخلا في صراع ديني (بروتستانتي/كاثوليكي) فإنهما خضعتا لحكم الملكة إليزابيث(٧٠).

وفي عهد حكومة ثاتشر (١٩٧٩ ـ ١٩٩٠) قضي على استقلال الجامعات التي خضعت لرقابة سياسية ومالية وحكومية بموجب قانون توجيه التعليم العالي (Great Education Reform Bill) الذي سخر منه أساتذة الجامعات وأسموه تهكماً «قانون جربيل» (GERBIL)، وجربيل هو اسم حيوان قارض يعيش في صحارى المغرب... وبمقتضاه ألغيت لجنة المنح الجامعية (UGC) التي كانت تقدم الأموال للجامعات من دون تدخل في شؤونها، وحل محلها مجلس التمويل الجامعي (UFC) ما أثر في سياسة التمويل وخفض ميزانياته، وربطها بخطة خمسية ومعايير تقويم تعري الجامعات وتكشفها لحسابات الدولة، مع إلغاء نظام تثبيت الأساتذة والتحكم في ترقياتهم، الأمر الذي أدى إلى استقالة عدد من أساتذة الجامعات، وهجرتهم إلى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، وأصبحت الجامعة البريطانية في النهاية، «مؤسسة صناعية تديرها السلطة بمفهوم تايلوري في الإدارة المسيرة»(٧١).

٣ ـ الجامعات ومنازعات الإيديولوجيا والعنصرية

إن تدخل الدولة في شؤون الجامعات من خلال رقابة مالية أو نظم إدارية أو اعتمادات وظيفية، أمر قد تخف آثاره بجانب تدخل السلطة بإيديولوجيا حاكمة تفرضها على الجامعة والمجتمع بشكل قسري يرتبط به العنف والإكراه... لأن الإيديولوجيا تتجاوز إطار الأشكال التسييرية والتنظيمية، وتحاول أن تتجذر في أعماق العقل والنفس والقيم والسلوك، ما يلزم الفرد بعقيدة للحياة ورؤية مغايرة لمعايشة الحياة، ليس كما يراها ويؤمن بها ولكن تبعاً لما تراها وترعاها السلطة الحاكمة... وهذا أمر يدعو إلى منازعات للتصفية والتفرد. وهذه المنازعات المؤدلجة أشبه بالصراعات الدينية التي يتقاتل فيها أصحاب الديانات للإزاحة وللإحلال، ولا وساطة فيها إلا أن تكون منصوراً أو مدحوراً.

---

(٧٠) Bayen, *Histoire des universités*, p. 78.

(٧١) *Le Gouvernement des universités: Perspectives comparatives: Actes du colloque*, sous la direction de Erhard Friedberg et Christine Musselin, à Paris les 11 et 12 avril 1991; avec la participation de Michael Aiken [et al.], collection logiques politiques; 5 (Paris: L'Harmattan, 1992), pp. 284-310.

عندما انتصرت الثورة البلشفية الروسية في تشرين الأول/أكتوبر ١٩١٧، سرعان ما وضعت الجامعات، وكان عددها ٤٤ جامعة، تحت سلطة وزير التعليم العالي، وألزمتها الإيمان طوعاً أو كرهاً بعقيدتها الماركسية اللينينية ومبادئها في الحتمية التاريخية والمادية الجدلية والصراعات الطبقية... وجعلت من الحزب الحاكم رقيباً على أمانة الالتزام وحرفية التنفيذ، مما ألجأ عدداً من أساتذة الجامعات إلى الهجرة الخارجية. وسادت الغوغائية السياسية واحتلت التخصصات الايديولوجية ٤٠ بالمئة من خطط الدراسة الجامعية، وذلك على حساب الإعداد العام والتأهيل المهني وموضوعية العلم... وانتصبت معايير التعليم بشكل اعتباطي يعمل لتزييف الواقع، ويغالي في قيمة الإنجازات. وكانت تقاس كفاءة الأساتذة بعدد المتخرجين من طلابهم ما أدى إلى التساهل والمسايرة للرغبات، ولم تكن لهم حرية في مقاومة الأحكام التنظيمية الصارمة... وظل ذلك الوضع حتى عام ١٩٨٥ حين انتقلت البلاد من نظام الحزب الواحد الشمولي إلى الديمقراطية التعليمية، وأصبحت استقلالية الجامعات وإدارتها الذاتية مضمونتين بمرسوم جمهوري[(٧٢)].

وفي رد فعل مناهض للماركسية قاد السناتور الأمريكي جون مكارثي في أوائل الخمسينيات حملة ضد الحرية الأكاديمية لأساتذة الجامعات المتهمين بالتشيع للماركسية، وللطلبة المنددين بالحرب الأمريكية ـ الفييتنامية، وحدثت اعتقالات ومحاكمات لبعضهم، وألزموا بأداء قسم الولاء للوطن، والعمل بإخلاص للقيم الديمقراطية[(٧٣)].

في ذلك العهد المكارثي الإرهابي «روقبت أحاديث المتكلمين في الحرم الجامعي، وشددت الرقابة على المواد الدراسية والمطبوعات والمكتبات، وحوصرت مهنة التدريس، وطرد أساتذة جامعات لرفضهم أداء القسم، منهم ٣٦ أستاذاً من أصحاب الشهرة العلمية من جامعة كاليفورنيا وحدها... وقد أسقطت محاكم الولاية مبدأ القسم كعمل غير دستوري وأعادت الأساتذة من دون محاكمة... ومع ذلك تخوف كثير من الأساتذة من بطش السلطة وخففوا من حركتهم المتعاطفة مع الطلاب المناهضين لحرب فييتنام، وللتمييز العنصري، والمنادين بالمساواة، وتحرير المرأة، ومناصرة الحركات الطلابية»[(٧٤)].

---

(٧٢) انظر: ستانسلاس مركوربيف، «التعليم العالي السوفياتي في زمن التغيير السياسي والاجتماعي والاقتصادي: سيناريو للمستقبل،» **مستقبليات**، مج ٢١ (١٩٩١)، ص ٥٠١ ـ ٥٠٤؛ عمر السباخي، «استقلال الجامعة بين الشعار والتطبيق،» **التربية المعاصرة**، العدد ٣٣ (أيلول/سبتمبر ١٩٩٤)، ص ٢٢٨، ويان سادلاك، «تطور التعليم العالي في أوروبا الشرقية والوسطى بعيد الانقلابات الأخيرة،» **مستقبليات**، مج ٢١ (١٩٩١)، ص ٤٨١ ـ ٤٨٣.

(٧٣) «حوار حول الحرية الأكاديمية بين المفهوم والممارسة،» ص ٦٤ ـ ٩٠.

(٧٤) Mitzel, ed., *Encyclopedia of Educational Research*, p. 3.

وفي تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٥٣ قام مكارثي بتوجيه اتهامات لجامعة هارفارد متهماً بعض أساتذتها باعتناق الشيوعية ونشر مبادئها في أوساط الطلبة والجماهير في المجتمع، ما اضطر معه رئيس الجامعة إلى إصدار بيان يندد فيه بالشيوعية ويتعهد بالعمل على تطهير الجامعة منها... لكن طريقة مكارثي كانت قمعية وتحمل الكثير من الكراهية للجامعة وأعضائها، ولم يستخدم في حملته هذه بدائل إنسانية واجتماعية واقتصادية تسهم في معالجة المشكلة[٧٥].

وفي ألمانيا النازية تحكمت السلطات في كل أعمال الجامعات التي خضعت لرقابة بوليسية مشددة، وتم طرد أعداد من أساتذتها وطلابها المعادين للنازية، كما طرد نظراؤهم في إيطاليا الفاشستية... وزيفت العلوم الإنسانية والاجتماعية في الاتحاد السوفياتي، وزيفت كذلك في الدول العنصرية، حتى ادعوا بوجود «كيمياء ألمانية أو نازية» لها تميزها الخاص... ونشط أكاديميون من أمثال د. غوبلز، الذي عينه هتلر وزير دعاية في نشر النازية، والناتج سلب حرية الجامعات، وخنق كل الأصوات الحرة، وهروب المخلصين للعلم ومبادئ الحرية إبان الحرب إلى بريطانيا وأمريكا[٧٦].

وساد مثل هذا الوضع في جامعات جنوب أفريقيا تحت الحكم العنصري (١٩٤٨ ـ ١٩٩٠) ووقف قانون المطبوعات والنشر الصادر في عام ١٩٦٣، والمدعم بقانون ١٩٧٤ وبالقوانين الأمنية الأخرى كسلطة إرهاب تفرض بطشها على كل مخالفة كلامية أو كتابية حددتها القوانين... وتم حصر ما صودر من المطبوعات بنحو ٥١ ألف مطبوعة، وحددت أنواع الكتب التي يسمح بتدريسها، وهدد الأساتذة إذا تناولوا في البحث المسائل التي حرمت القوانين الخوض فيها... وكان يتعرض الباحثون أحياناً لعمليات تفتيش في بيوتهم وملاحقتهم... كما سجن عدد منهم وفصل وطرد آخرون. ولذا هاجرت أعداد من الأساتذة لم تذكرها الإحصاءات الرسمية كارهين العمل تحت ضغوط سياسية عنصرية مرفوضة ومضايقات رقابية شديدة يحميها قانون الطوارئ. وجند لها آلاف من جواسيس ورجال مخابرات الأمن العام[٧٧].. وحوصرت العناصر اليسارية والليبرالية والمعارضة لاضطهاد السلطة بكل أنواع المضايقات والاعتقالات والفصل والطرد خارج البلاد، والحرمان من الجنسية والاغتيالات، حتى إن جامعة ويتس (Wits) فقدت وحدها ثمانين أستاذاً تركوا العمل بها نجاة بأنفسهم[٧٨].

---

(٧٥) إمبابي، «الحرية الأكاديمية في ضوء وظائف التعليم الجامعي في مصر،» ص ١١٦ ـ ١١٧.

(٧٦) «حوار حول الحرية الأكاديمية بين المفهوم والممارسة،» ص ٦٤ ـ ٩٠.

(٧٧) Graeme C. Moodie, «The State and the Liberal Universities in South Africa, 1948-1990,» *Higher Education* (Netherlands Kluwer Academic Pub.) (1994), pp. 13-15.

(٧٨) المصدر نفسه.

٤ ـ الجامعات ومناهضة الحداثة العلمية

كما عانت الجامعات في حريتها الأكاديمية بطش القوى التي احتكرت السلطة باسم الدين أو الحكم أو الإيديولوجيا، فإنها عانت كذلك تحالف القوى المناهضة للحداثة العلمية في نظرياتها وكشوفها التي احتضنتها الجامعات على امتداد خمسة قرون أو تزيد.

كانت البداية كما عرفنا ضد تدريس الفلسفة الأرسطية بشروح عربية وبالذات رشدية، ومعاناة الأساتذة رجعية علماء اللاهوت وكرادلة الكنيسة وأساقفتها، وتشريد أو قتل عدد من المبدعين الذين كشفوا عن حقائق علمية تخالف المأثورات النقلية التي احتفظت بها الكنيسة كمسلمات يقينية.

وبالمثل فإن الداروينية هوجمت لمخالفتها لعقيدة الخلق الإلهي وفق ما جاءت به الأصولية الدينية في العهد القديم وفي الإنجيل... ونجحت بعض الحكومات في منع تدريسها وتجريم من يدرسها في عدد من الجامعات. كما أرغمت جامعات أخرى إذا أرادت تدريسها على أن تدرسها بجانب العقيدة الدينية في الخلق كحقيقة مطلقة... وفي حالات كثيرة امتنع الآباء عن إلحاق أولادهم بمدارس أو بجامعات لا تأخذ بمبادئ الكتاب المقدس في أصوليته الحرفية، أو تدرّس علم الأحياء بمفاهيم داروينية... وقد ظهرت في أمريكا أربعة كتب في ستة أشهر عن نظرية الخلق (Creationism) الدينية المعارضة لمفهوم التطور الطبيعي في الكون[٧٩].

وحديثاً جداً ـ في آذار/مارس ١٩٨١ ـ أقام مدير مركز علم الخليقة في كاليفورنيا دعوى قضائية ضد مجلس الولاية بسبب تدريس نظرية التطور في المدارس ما يقوض المعتقدات الدينية عند الأصوليين[٨٠].

ومع ذلك لم تستطع هذه الحملات الهجومية القضاء على الداروينية التي ظلت صامدة، لأنها لم تكن فتحاً علمياً في المجال البيولوجي وحده، بل أيضاً في مجالات علمية اجتماعية وفلسفية وإنسانية، واستطاعت أن تنقد مسائل كانت تعتبر محسومة أو منتهية[٨١].

وهوجمت في نطاق أقل اتساعاً سيكولوجيا فرويد التي أثارت ضدها علماء

---

(٧٩) Pascale Gruson et Janina Markiewicz-Lagneau, *L'Enseignement supérieur et son efficacité: France, Etats-Unis, URSS, Pologne*, notes et études documentaires; nos. 4713-4714 (Paris: Documentation française, 1983), p. 213.

(٨٠) ديكنسون، العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث، ص ٢٣٤ ـ ٢٣٥.

(٨١) Mitzel, ed., *Encyclopedia of Educational Research*, p. 2.

وجماهير بجرأتها في كشف العامل الجنسي في حياة الإنسان وتأثيره في الكبت واللاشعور، وما يسببه من عقد وأمراض نفسية(٨٢).

ولا تزال الجامعات في كثير من الدول تواجه موجات من رجعية الفكر والدينية المحافظة، تقاوم كل اكتشاف علمي، وبالذات في الكيمياء الحيوية والهندسة الوراثية، وما تثيره مسائل خاصة كالاستنساخ والتعديل الجيني وتكوين الأجنة والتربية الجنسية.

ثالثاً: الجامعات أمام قصورها الذاتي

١ ـ الأكاديمية وإساءة الإدارة

إن التقليد الذي سارت عليه معظم جامعات العالم والذي يعطي إدارة الجامعة لأساتذتها، ربما كان من أقوى العوامل المسببة لسوء الإدارة ونقص فعاليتها الوظيفية بحيث أصبحت موضع نقد واتهام من الأطراف كافة.

فالجامعات عند بعضهم، حتى لو كانت مؤسسات علم وتعليم، بحاجة كغيرها من المؤسسات إلى إدارة ممتهنة، بحيث تختار أكفأ العناصر المؤهلة وفق أحدث النظم الخاصة بإعداد الإداريين(٨٣).

وقديماً عندما وضعت جامعتا هارفارد ووليام آند ماري السلطة في أيدي المدرسين، حدث فشل كبير لعدم وجود سياسة متسقة للجامعيين، فلجأتا إلى تطوير مجلسين مزدوجين: مجلس المراقبين والمجلس الداخلي في هارفارد، ومجلس الزائرين والمجلس الأكاديمي في وليام آند ماري، وتبعتهما جامعة برنستون في عام ١٧٤٦ بنظام أساسي يضع السلطة العليا في أيدي مجلس الأمناء، الذي يوازي مجلس الإدارة بالمفهوم المعاصر(٨٤).

ويشير كيلر إلى إداريي الجامعات الأمريكية، قائلاً: «إن نصفهم يتصرفون كما لو كانوا في غير مواقع المسؤولية، والنصف الآخر بما فيه الرؤساء وكبار المسؤولين

---

(٨٢) Russell, *Academic Freedom*, pp. 30-34.

(٨٣) يرى فيليب ألتباك أن الحل عنده وعند كثيرين في أمريكا يكمن في «تمهين الإدارة» أي ممارستها بواسطة هيئة مهنية مؤهلة كما هو الحال في الشركات والمصانع الكبيرة حتى لا تعشش البيروقراطية في مؤسسات جامعية ضخمة وتقف كحجر عثرة في سبيل التطوير، ومع تمكين السلطات التعليمية في إطار هذه الإدارة من التعبير عن مصالحها واتخاذ قراراتها الأكاديمية. انظر: ألتباك، «أساليب تطور التعليم العالي أفق العام ٢٠٠٠،» ص ٢٣٣.

(٨٤) صبحي عبد الحفيظ قاضي، **قضايا جامعية** (الدمام: دار الإصلاح، ١٩٨٤)، ص ١٠٩ ـ ١١٠.

يرفضون تبني الأساليب الإدارية الجديدة خوفاً من انتقاد الجامعيين لهم وبسبب تحيزهم للأساليب المتبعة في إدارتهم وتخطيطهم»[٨٥].

وإذا كانت تلك هي صفة الإدارة في أكبر بلد يقود ثورة كبرى في مجالات البحث العلمي والتفوق التقني والإدارة العلمية، فماذا تكون عليه الحال في جامعات الدول الأخرى وبالذات في الدول النامية؟

ومن وجهة نظرنا ـ وفي إطار خبرتنا ـ لم نجد نموذجاً لإدارة جامعية استطاعت أن تهز قواعد الإدارة البيروقراطية المحافظة التقليدية، وتقدم صورة مشرقة لإدارة علمية ناهضة بأدوارها الوظيفية ومحققة لأهدافها العلمية والتربوية والاجتماعية[٨٦]، ما دعا بعضهم إلى السخرية من الجامعات التي تتكلم نظرياً على التغيير والتطوير، ولا تعرف كيف تطور نفسها أو تتغير بأساليبها[٨٧].

لقد تغيرت الجامعات القديمة في أهدافها الأكاديمية والإدارية، وفي بناها وهيئاتها وأشكال تنظيمها، ولم تتغير في المقابل نظم الإدارة لمواجهة مستحدثات العصر... لقد انتهى ـ كما قال جيمس مور ـ مدير الجامعة الأمريكية الذي كان يركز في يده كل السلطات لتحل محله مجالس إدارية لها مسؤوليات وصلاحيات[٨٨].

ومع ذلك فلا تزال الجامعات نظماً مقفلة على نفسها، وتقليدية في أساليب تعليمها، ولم تنفتح بالقدر الكافي على محيطها الاجتماعي وبيئتها الإيكولوجية، ولم تهتم ـ كما يجب ـ بالتفاعلات الخارجية ولا بفعالية التنظيمات الداخلية[٨٩].

وحتى مع الاستقلالية النسبية للجامعات، فإنها لم تستطع أن تبرهن على كفاءتها

---

(٨٥) جيرولد آبس، **التعليم العالي في مجتمع متعلم** (عمان: دار البشير، ١٩٩٢)، ص ١٣٨.

(٨٦) في رأي ديدييه، أن كل ما يقال عن مشروعات لتحسين إدارة الجامعات، ليس إلا كلاماً على أهداف موضوعة، ولا شيء على بساط الواقع نافذ أو متحرك. انظر: Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie, *Campus blues: Les Etudiants face à leurs études*, l'épreuve des faits (Paris: Seuil, 1985), pp. 142-143.

(٨٧) يقول نوكس (١٩٨٧): «إن أساتذة الجامعات يسعون جادين لتغيير العالم من حولهم ولكنهم يرفضون أي تغيير يفرض عليهم وعلى مؤسساتهم». ويتوقع هربرت رئيس جامعة لندن مستقبلاً غامضاً للجامعات محذراً: «إذا لم تتطور الجامعات وتنضبط فإنه لن يكتب لها البقاء». انظر: آبس، المصدر نفسه، ص ١٤٧.

(٨٨) حسين محمد علي علوي، معد، **الوصف الوظيفي كمدخل للتنظيم الجامعي** (عمان: المنظمة العربية للعلوم الإدارية، ١٩٨١)، ص ٦.

(٨٩) Mitzel, ed., *Encyclopedia of Educational Research*, p. 1966.

الإدارية للمطالبة بالمزيد من هذه الاستقلالية. . . وقد أكد أحد خبراء التعليم الجامعي هذه الحقيقة في فرنسا حيث فشلت جامعاتها ـ مع أخذ الحق في تعيين أعضائها ـ في تبني معايير موضوعية لانتقاء الكفاءات(٩٠).

ولهذا فإن إدارة الجامعة سواء جاءت بأسلوب التعيين أو بأسلوب الانتخاب، هي إدارة مؤقتة، يعمل أصحابها كهواة لبضع سنوات ثم يعودون إلى صفوف الأكاديميين(٩١)، ومن ثم كانت الإدارة من العجز بحيث قصرت في وضع حد لانتهاكات الحرية الأكاديمية من الخارج ما دامت هي أعجز عن وقف هذه الانتهاكات التي تصدمها في الداخل، ما دعا بعضهم إلى نعت هذه الإدارة الجامعية بأنها «إدارة فوضويات منظمة»(٩٢) حيث إن الجامعيين يعتبرون أنفسهم أفراداً غير عاديين يعملون في مجتمع زمالة (Collégialité) تتساوى فيه أقدارهم، وليسوا بحاجة إلى رئيس يحكمهم أو فرد يتقدم عليهم. . . ولهذا فإن البنية الإدارية في الجامعات بنية مسطحة (Flat Structure)، ونطاق الإشراف (Span of Control) فيها محدود(٩٣). ومع ذلك فالزمالة الجامعية لم توثق بين الجامعيين وحدة في العمل والتنظيم، إذ ان ما يفرق بينهم أكبر مما يجمع: تفرق بينهم تخصصات ذات توجهات ومناهج متباينة، وتفرق بينهم انتماءات سياسية أو حزبية خارجية ولاؤهم لها ربما يفوق ولاءهم للجامعة. . ولهم مصالح اجتماعية وأوضاع مهنية مختلفة ربما يعطونها من وقتهم أكثر مما يعطونه لعملهم الجامعي. . . وصراع بين طوائفهم، وبين كبارهم من درجة أستاذ وصغارهم من درجة مدرس أو معاون من خارج الهيئة، وتحكُّمٌ من جانب ورفضٌ من جانب آخر(٩٤). وكثيراً ما يعاني الرؤساء فقد السلطة والتأثير وقوة النفوذ. ويتحملون كل أنواع الضغوط التي تأتيهم من الخارج ومن الداخل، من اليسار ومن اليمين. . . وقد عبر عن مأساة ذلك الوضع إدوارد هولويك رئيس جامعة هارفارد في عام ١٧٦٩ وهو على فراش الموت: «إذا أراد رجل أن يذل ويخزى فليصبح رئيساً لجامعة هارفارد»(٩٥).

---

(٩٠) Catherine Bédarida, *SOS université*, l'épreuve des faits (Paris: Seuil, 1994), p. 91.

(٩١) *Le Gouvernement des universités: Perspectives comparatives: Actes du colloque*, pp. 137-139.

(٩٢) محمود قمبر وشيخة المسند، «الرقابة على الجامعات: واقع وتوجهات،» ورقة قدمت إلى: **مؤتمر التعليم العالي في مصر: تحديات القرن ٢١**، جامعة المنوفية، ٢٠ ـ ٢١ أيار/مايو ١٩٩٦، ج ٢، ص ١٠ ـ ١١.

(٩٣) المصدر نفسه، ص ١٤.

(٩٤) Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche [ARESER], *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril* (Paris: Liber-raisons d'agir; Seuil, 1997), pp. 41-48.

(٩٥) ألبورنوز، «الاستقلالية وإثبات الكفاءة في التعليم العالي،» ص ٢٥٠.

وعلى رغم كل ما قيل فإن الجامعيين ليسوا من الغباء والعجز بحيث يخشى عليهم إذا ما استردوا حريتهم الأكاديمية ألا يغيروا بيئة العمل، وألا يتخلصوا من السلبيات التي تؤثر فيها، وألا يتعلموا فن الإدارة، وهم الذين يعدون لكل المهن ويعلمون كل المهنيين ويطورون من كفاءاتهم[٩٦].

إن الإدارة الجامعية مكبلة بقيود سياسية ودينية واجتماعية ومالية، ومعظمها خارجية المنشأ كما وضحنا من قبل، ما جعلها ضحية أوضاع لا ذنب لها فيها حيث لا تعمل بحرية واستقلالية... إنها كمن ألقوه في اليم مكتوفاً وقالو له «إياك إياك أن تبتل بالماء» كما جاء في البيت الشعري الشهير.

وخير للدولة أن ترفع سلطتها الإدارية عن الجامعة، فهي ليست مؤسسة إنتاج كالمصنع، ولا مؤسسة خدمة زبائن كالمستشفى أو مكتب البريد... إن الجامعة بيئة علمية ومجتمع أكاديمي متفرد بذاتيته... ومع ما يقال من نقص أو قصور فرجاله هم الأقدر على تصريف أموره تشريعاً وتنظيماً وتسييراً وتطويراً. أما وصاية الدولة وتدخلات الإداريين من خارج الجامعة، فهذه مخاطرة كبيرة تتضخم معها المسؤوليات التنفيذية، وتتعارض معها وجهات النظر، وتهرب من خلالها صلاحيات العمل[٩٧].

ولبعضهم في تحليل هذه المسألة على أرض الواقع الإداري في الجامعات الفرنسية رأي جدير بإمعان النظر فيه حيث يرى أن رقابة الدولة في وطأتها الشديدة من أهم العوامل المعوقة للتطوير، إذ بينما ينص قانون التوجيه لإدغار فور في عام ١٩٦٨ وقانون الإصلاح لسافاري في عام ١٩٨٤ على مبدأ استقلالية الجامعات، إلا أن هذه الاستقلالية ظلت شكلية وتعاكسها الإجراءات المالية والإدارية والتربوية المصاحبة حتى لهذين القانونين...

إن الجامعات فاقدة للسلطة؛ فالأساتذة ومعهم الإداريون يدخلون في دائرة موظفي الدولة وتطبق عليهم لائحة عامة على مستوى الدولة ـ وتحكم الجامعة معايير بيروقراطية موحدة تختص بكل شيء: مستويات الدراسة وقبول الطلاب وساعات التدريس والتأهيل. إنه روتين وتقليد ـ ولا تستطيع الجامعة أن تجدد أو تجرب لأن ذلك مشروع يكلفها الكثير ويخضعها للمساءلة.. إن المسألة باختصار تتمثل في مؤامرة دولية، أو بتعبير مهذب «في اتجاه دولي للحكومات للقضاء على الأرستقراطية الأكاديمية التي مارسها أساتذة الجامعات لقرون طويلة مضت»[٩٨].

---

(٩٦) انظر: Gusdorf, *L'Université en question*, p. 194.

(٩٧) Erhard Friedberg et Christine Musselin, *L'Etat face aux universités en France et en Allemagne* (Paris: Anthropos, 1993), pp. 5-8.

(٩٨) انظر: Lapeyronnie et Marie, *Campus blues: Les Etudiants face à leurs études*, = pp. 161-163.

٢ ـ الأكاديمية ليست كلها طهارة

عامل سلبي آخر يهبط بمكانة الجامعيين ويؤثر في مشروعية مطالبتهم بالحرية الأكاديمية كامتياز خاص، يتمثل في سلوكيات أقل ما توصف به أنها سلوكيات بشرية تجعلهم من الناس وليسوا فوقهم، ومن ثم فهم بحاجة كغيرهم إلى رقابة تلاحقهم، وقانون يحكمهم، وجزاءات ردع توقع عليهم، حيث بلغ الفساد في كثير من جامعات العالم درجة جعلها تقارن «بأديرة مطلع القرن السادس عشر، التي كانت تعج بالرهبان الفاسقين والراهبات الفاسدات»[٩٩]: علاقات آثمة لأساتذة (رجالاً ونساء) مع طلابهم وطالباتهم، تهاون وتقصير في أداء المهام الوظيفية[١٠٠]، نفاق وتملق للسلطات الحاكمة، تحاسد وتباغض في أوساط الزملاء، إهمالهم للطلاب وفقد رعايتهم الأبوية، ما دعا طلبة الجامعات الفرنسية إلى الشعور بأنهم غرباء فيها، فهي ليست دارهم (C'est le no man's land) وإنما هي لأساتذتهم[١٠١].

وقد ظهر كتاب فرنسي يتحدث عن سبع خطايا رئيسية للجامعيين تجسد كلها نماذج بشرية فاسدة وضعتها الأقدار في صفوف قيادية تعليمية وتربوية لطلائع الشباب جيلاً بعد جيل، والخطايا السبع هي: جهل (Ignorance) ـ كسل (Paresse) ـ شبق ودعارة (Lacivité) ـ عجب (Complaisance) ـ غرور وغطرسة (Fatuité) ـ غيرة وحسد (Envie)[١٠٢].

ولا شك في أن هذه الأوصاف تحمل كثيراً من المبالغة والتعميم، وينبع ذلك من تقليد قديم ينظر إلى العلماء والمعلمين نظرة مثالية تجعلهم أناساً غير عاديين وليست لهم طبائع بشرية، وتربطهم بأخلاقية سلبية: لا يدخنون ولا يرقصون ولا يحبون ولا يجرون وراء الأجر والراتب، بل عليهم أن يعيشوا زاهدين مترفعين، كأسلافهم الذين طلبوا العلم للعلم ومشوا عراة الأجسام حفاة الأقدام، واكتفوا بدخل سيكولوجي أغناهم عن متع الحياة. . .

ولماذا لا نجرم الحكومات، بل ونلغيها ما دام يظهر فيها رؤساء ووزراء ـ حتى

= انظر أيضاً: محمد سيف الدين فهمي، «اتجاهات التغيير والتطوير في التعليم الجامعي وموقف جامعات دول الخليج منها،» **رسالة الخليج العربي**، العدد ٢٨ (١٩٨٩)، ص ١٤٢.

(٩٩) ألبورنوز، «الاستقلالية وإثبات الكفاءة في التعليم العالي،» ص ٢٤٦.

(١٠٠) جون ب. بينيت، **إدارة القسم الأكاديمي: حالات وتعليقات وتطوير التعليم الجامعي** (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٢)، ص ١٩٨ ـ ٢٠٦.

(١٠١) Lapeyronnie et Marie, *Campus blues: Les Etudiants face à leurs études*, pp. 14-15.

(١٠٢) Bernard Maris, *Les Sept pêchés capitaux des universitaires* (Paris: Albin Michel, 1991).

في الدول العظمى ـ خانوا الأمانة ومارسوا الفساد وسلبوا المال العام ونشروا الظلم وقتلوا الأبرياء؟[١٠٣].

«إن الفساد ظاهرة معقدة وأسبابها متشابكة، ولكي تحل في الجامعات يجب أن تحل أولاً في المجتمعات. . . بل إننا نعتقد من دون مبالغة أن الجامعات من أقل المؤسسات فساداً، ويكفيها ما يثقلها من أزمات نتيجة المزايدة في ما يناط بها من مهام ومسؤوليات مع فقر أو نقص الإمكانات»[١٠٤].

٣ ـ الأكاديمية والكفاءة المنهارة

مع سوء الإدارة وانتشار الفساد داخل الجامعات أضيف عامل ثالث شديد الخطورة في تأثيره، يختص بتدهور مستويات الكفاءة العلمية والعملية للجامعيين، وأصبح هذا التدهور ظاهرة عامة أشار إليها كثير من الخبراء والمحللين المتخصصين في قضايا التعليم الجامعي[١٠٥].

فمع التوسع الجامعي في التعليم، وفتح الجامعات لكل من حصل على شهادة الثانوية العامة أو حتى لمن لم يحصل عليها في بعض الدول[١٠٦]، وإسقاط مبدأ الاختيار أو الانتقاء للأصلح، حدث تساهل كبير في تعيين أعضاء هيئة التدريس، وأصبح ينتظم فيها كثيرون لم يحصلوا على درجة الدكتوراه، ولم يثبتوا تملكهم لصفات وقدرات ضرورية للنجاح في البحث والتعليم ما انعكس سلباً على نوعية التعليم، وأصبحت الجامعات امتداداً للثانويات وتجسدت ظاهرة الثنونة (Secondarisation) في الجامعة[١٠٧]، ففي يوغسلافيا على سبيل المثال «كان المحاضرون في جامعاتها سدس هيئة التدريس، ولم يكونوا حاصلين على درجة الدكتوراه ما أدى إلى انخفاض نوعية

---

(١٠٣) تكثر أمثلة الفساد للحكومات، ونحن نعرف ما حدث لنيكسون وكلينتون في أمريكا، ولرئيسي جمهورية كوريا الجنوبية السابقين، ولبينوشيه رئيس جمهورية تشيلي السابق ـ وغيرهم كثيرون.

(١٠٤) قمبر والمسند، «الرقابة على الجامعات: واقع وتوجهات،» ص ٣٤.

(١٠٥) انظر تصدير رئيس التحرير زغلول مرسي، في: **مستقبليات**، مج ٢١ (١٩٩١)، ص ٣٦١ ـ ٣٦٣.

(١٠٦) يمكن قبول الطلاب بدون الحصول على شهادة الثانوية العامة (البكالوريا)، في جامعة Amiens أو في جامعة Vincennes بفرنسا، وبشروط خاصة.

(١٠٧) انظر: ف. ج. دريفوس، «مشكلات الجامعة الفرنسية،» ص ٣٧٧، ومتى دوغان، «أسباب ثورة الطلاب الفرنسيين في مايو ١٩٦٨،» ص ٣٩٦ في: **دور الجامعات في عالم متغير**، طائفة من المتخصصين؛ إشراف ستيفن كيرتز (القاهرة: دار نهضة مصر؛ نيويورك: مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، ١٩٧٥).

التعليم[١٠٨]. وفي الهند «يمارس التدريس بالكليات عادة مدرس هامشي (Marginal Teacher)، وهو ذو مقدرة عقلية ضعيفة بحاجة إلى تأهيل لشحذ معارفه ومهاراته التدريسية»[١٠٩]. ولقلة الأساتذة المؤهلين في جامعات فرنسا فإن طلبة الدراسات العليا بعضهم عرفاء (Moniteurs) يعملون بالتدريس تحت إشراف موجهين (Tuteurs)، كما يعلم بها معلمو المدارس الثانوية (الليسيهات)[١١٠] ما كون ظاهرة البلقنة في الجامعات الفرنسية بحسب تعبير أريزير (Areser)، حيث لم تعد لهيئات التدريس هوية واحدة متجانسة. . . فالأساتذة من كل نوع: ممتاز وعادي ورديء، وعلى كل مستوى: عال ومتوسط وهابط. . . بعضهم ليس لهم نصيب في البحث العلمي، وبعضهم غير مؤهلين أكاديمياً (Non Titulaires) أو غير حائزين على درجات الدكتوراه. ولهذه الوضعية آفتها في غياب روح مهنية وزمالة جامعية. . وكثيراً ما يحدث صراع بين الجامعيين، وتحكم من جانب الكبار وكراهية من جانب المبتدئين[١١١].

وفي الجامعات الألمانية يوجد ٣٦ ألف مساعد من طلبة الدراسات العليا يعملون بالتدريس بشكل عرضي غير دائم، حتى يحصلوا على الدكتوراه ثم يعينون في سلك التدريس ويهجرون البحث، وتبلغ نسبتهم ٥٠ بالمئة من جملة أعضاء هيئة التدريس[١١٢].

وحتى البحث العلمي الذي كوّن سمعة طيبة للجامعة الكلاسيكية، لم يعد في معظم الجامعات بمثل اهتمامها الأول[١١٣]. ففي أمريكا حوالى مائتي جامعة فقط من بين ٣٥٠٠ جامعة ومؤسسة جامعية هي التي تمنح الدكتوراه، وتخصص للبحث العلمي ميزانية مدعمة، وتجذب نحوها أشهر الأساتذة من الباحثين[١١٤]. ولصعوبة

---

(١٠٨) إيفان مكسيموتش، «الدولة والمشكلات الكبرى المعاصرة في التعليم العالي بيوغوسلافيا،» في: المصدر نفسه، ص ٤٦٧.

(١٠٩) م. ف. ماتيور، «واجبات الجامعات في الهند،» في: المصدر نفسه، ص ٥٩.

(١١٠) Bédarida, *SOS université*, pp. 96-97.

(١١١) ARESER, *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, pp. 42-48.

(١١٢) *Le Gouvernement des universités: Perspectives comparatives: Actes du colloque*, pp. 221-222.

(١١٣) يرى بعض الخبراء في التعليم الجامعي أن البحث والتدريس داخل الجامعة أخذا في الانفصال التدريجي، وأصبح إنتاج المعرفة يتم في معظمه خارج الجامعات. . . لقد حدث تفكك كامل لنموذج الجامعة الكلاسيكية. . . انظر: ألين تورين، «تدهور الجامعات أم تحولها الشامل،» **مستقبليات**، العدد ٢ (١٩٨٠)، ص ٨٠ ـ ٨١.

(١١٤) انظر: أوسموكيفنن وريستورين، «تطور سياسات التعليم العالي: ثلاثة أمثلة غربية،» **مستقبليات**، مج ٢١ (١٩٩١)، ص ٥٠٨، وبروس جونستون، «التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية في العام ٢٠٠٠،» في: **دور الجامعات في عالم متغير**، ص ٥٢٢ ـ ٥٢٩.

تعيين أساتذة بأعداد كافية في أمريكا زادت أعباء التدريس إلى الضعف للأستاذ الواحد بحيث «لا يتوافر له المجال للبحث والاستقصاء، ما أثر في البحث والتدريس على السواء[115].

وفي جامعات فرنسا، والتي كان البحث مكثفاً فيها كغرينوبل ومونبلييه ونانسي وباريس واستراسبورغ وتولوز، لم يعد يشغلها أمام هجمات الأفواج الطلابية المتزايدة إلا هموم التدريس والاستعانة بمعاونين من خارج الجامعة كعرفاء أو مرشدين للطلاب، وأنشئت مراكز قومية للبحوث لا تتبع الجامعات وقد قصرت في مجال البحث[116]. . . ونلاحظ اليوم في الدول المتقدمة خصوصاً أن الأنشطة الخاصة ببحوث العمليات والتطوير قد تركزت في كبرى المؤسسات الصناعية والإنتاجية، التي تتنافس على تجويد منتجاتها وفتح أسواق العالم أمامها.

وقد ندد عبد الله العروي بهذا التحول الوظيفي للجامعة، فقال: «إن الجامعة التي طالما اعتبرت هيكلاً أو صرحاً لروح البحث والتقصي، ينمو النقد في ظله ويشجع الحوار، قد تحولت في الواقع إلى هيكل للدوغماتية وللدفاع عن نظرية علمية مكتسبة وضمان استمراريتها. . وهي بذلك تحد من إمكانيات التجديد والإبداع وتكبح الرغبة في حل المشكلات. . . وجل الجامعات العريقة رفضت أو عرقلت البحث الهادف إلى الاستغلال الصناعي بدعوى المحافظة على استقلالها وحريتها. . .»[117].

إن الجامعة لم تتخل فقط عن إنجاز بحوث علمية مكلفة، وإنما تخلت كذلك عن روح البحث الولادة للفكر، وعن منهج النقد في موضوعات تدريسها، وعكفت على تدريس معرفة وضعية تؤخذ كمعرفة صحيحة مسلم بها (Taken-for-granted)، وهي معرفة (طبقاً لنظرية علم اجتماع التربية الجديد) منزوعة من سياقها الاجتماعي تشيأت واغتربت[118].

وقد استطلع أحد الباحثين آراء عينة من طلبة الجامعات الفرنسية، وخلاصتها:

---

(١١٥) **نظرات في التعليم الجامعي**، بحوث لفريق من كبار الجامعيين الأمريكيين؛ أشرف على التحرير تشارلس فرانكل؛ ترجمه وقدم له محمد توفيق رمزي؛ صدر له حسن جلال العروسي؛ علق على فصوله طائفة من كبار الجامعيين العرب (القاهرة: دار المعرفة، ١٩٦٣)، ص ٢٧٥.

(١١٦) دريفوس، «مشكلات الجامعة الفرنسية،» ص ٣٧٢ ـ ٣٧٤.

(١١٧) عبد الله العروي، «أي دور للجامعة في تأصيل البحث ودعم التنمية؟،» **مستقبليات**، مج ٢١، العدد ٢ (١٩٩١)، ص ١٩٤ ـ ٢٩٥.

(١١٨) حسن البيلاوي، «النظرية والممارسة في مهنة التعليم،» **التربية المعاصرة**، العدد ٣٣ (أيلول/سبتمبر ١٩٩٤)، ص ٢٤.

ـ «الجامعة خدعتهم وأسقطت أحلامهم وخيبت آمالهم في ما كانوا يتوقعونه من إثارة وحفز ودافعية للثقافة والمعرفة... لم يجدوا غير أساتذة تقليديين محافظين ملقنين للمعلومات، وشراح لمواد دراسية مقطوعة الصلة بالعلم والثقافة والحياة... إنها مواد للامتحان بعيدة عن أي تكوين علمي أو إخصاب ثقافي أو تنمية إنسان.

ـ وحتى في العلوم التجريبية، لا أبحاث علمية، ولا تجارب حقيقية، ولا شيء ينمي قدرات إبداعية... بل إن أكثر الأساتذة لا يعرفون ما يقولون وبالذات في العلوم الطبيعية الحديثة كالبيولوجيا الحيوية والهندسة الوراثية.

ـ بل وفي العلوم الاجتماعية بعضهم يعلّم خطباً إنشائية أكثر مما معرفةً علمية حقيقية... وبعضهم في غاية الضعف، ويغطون ضعفهم بنزعة علموية متعالية...

ـ إن الطالب فرد ضائع في زحمة جماهير طلابية، وكثرة أعمال شكلية، ودراسات لا متعة فيها... وإن العلامات في الامتحان والشهادة هي المعايير التي تحكم الطلاب وتحدد سلوكياتهم الدراسية ولا شيء آخر».

ويؤكد المؤلف أن التقدم الذي أحرزته فرنسا في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية وفي العلوم التطبيقية كان بفضل مؤسسات خارجية مثل: كوليج دو فرانس، والمتحف القومي للتاريخ الطبيعي، ومعهد باستور، والمركز القومي للبحوث العلمية (CNRS)[١١٩].

رابعاً: الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية

المثال بين الأصل والتقليد

إن نظامنا التعليمي الحديث، بما فيه التعليم الجامعي والعالي، هو نظام غربي مستنسخ في فلسفته وهيكليته ومؤسساته ومناهجه وأساليبه وتقنياته... ولهذا فليس فيه من أصوله التراثية شيء موصول[١٢٠].

(١١٩) Lapeyronnie et Marie, *Campus blues: Les Etudiants face à leurs études*, p. 44-72 et pp. 135-136.

(١٢٠) بدأ هذا النظام المستنسخ في أواخر العقد الثاني من القرن التاسع عشر مع محمد علي في مصر، والمؤسسات التعليمية الأجنبية في لبنان. وبقيامه كانت هناك قطيعة تاريخية بين تعليم تراثي (إسلامي أو مسيحي) وتعليم حديث منقول بكل عناصره من دول غربية متقدمة. وشاع هذا النظام في بقية الدول العربية، وأخذ في نموه يمسح بقايا التعليم التراثي في ما عدا الديانة واللغة والقيم التي تكوّن صلب الثقافة العربية الإسلامية.

والحرية الأكاديمية تدخل ضمن العناصر المستعارة من فلسفة وأدبيات التعليم الجامعي الغربي. وقد نفينا ـ عكس ما يردده بعض الباحثين ـ وجود تقاليد تاريخية لها في تعليمنا الإسلامي القديم، وبيّنّا نشأتها وظروف تطورها في الدول الغربية... كما وضحنا مواقف السلطات، التي تجعل منها مثالاً مرغوباً ومرهوباً على السواء.

لا تزال الحرية الأكاديمية كمفهوم تبحث عن ضمانات ممارسة؛

ولا تزال في دول الأصل معلقة أو معوقة كامتياز مرهون؛

فما حالها في دول النقل والتقليد؟

إنها في دولة كبرى كالولايات المتحدة الأمريكية، التي تفردت بالسيادة في عالم اليوم، وتنصب نفسها حامية لقيم الديمقراطية وحارسة لحقوق الإنسان والأقليات في كل مكان، لا تزال تعاني انتهاكات ضخمة تتعارض مع فلسفة الحرية والديمقراطية التي تبشر بها وتجعل منها ديانة العصر...

في دراسة جاك نلسن ووليام ستانلي عن الحرية الأكاديمية خلال خمسين عاماً في أمريكا، وضحا العوامل التي أثرت سلباً في ممارسة الحرية الأكاديمية حتى وصلت إلى حالة مزرية في عام ١٩٨٥[١٢١].

ـ «اقتصادياً: وصل سلوك السوق التجاري إلى الجامعات وأصبح (الأستاذ) يعرض بضاعته كأي شركة ليحصل على (الطلبة) في مقرراته.

ـ دينياً: قويت سلطة الكنيسة فهاجمت بعض الجامعات، وأجبرتها على عدم تدريس نظرية داروين، أو تدريس النظرية الدينية معها.

ـ اجتماعياً: منعت بعض جامعات الجنوب كتب بعض الكتاب الزنوج (لعنصرية البيض ضد السود).

ـ وطنياً: سيطرة المحافظين في كتب التاريخ عضدت من الروح الوطنية.

ـ سياسياً: تدخلت الولايات المتحدة في المناهج وفي تعيين أعضاء هيئات التدريس وفصلهم.

ـ طائفياً: سيطرة الأغلبية المسيحية وتدخلها في (تأليف واختيار) الكتب الدراسية.

ـ تربوياً: تظلمات بعض الأساتذة في قضايا جامعية خاصة عدة بتدخل

(١٢١) نقلاً عن: حمادة، «دراسة ميدانية للحرية الأكاديمية في جامعة الكويت،» ص ٤٠ ـ ٤١.

الإدارات في حريتهم الأكاديمية».

كما تعرض بول ستروم لتقرير أعدته جمعية أعضاء هيئة التدريس الأمريكية في مؤتمرها المنعقد بواشنطن في عام ١٩٨٥ عن الأخطار التي تواجه الحرية الأكاديمية، ومنها:

ـ الضغوط الأكاديمية، حيث تدفع الجمعيات الدينية والسياسية عناصرها من الطلاب إلى توجيه أسئلة لأساتذتهم في أي موضوع يمكن أن يخالف الأستاذ فيه بعض المبادئ الواضحة أو البديهية، ثم يضغطون عليه بشتى الضغوط النفسية ليتراجع عن رأيه.

ـ الضوابط الحكومية للحرية الأكاديمية (والتي تحد من ممارستها على أرض الواقع).

ـ التعيين العشوائي، والضغط على الجامعة لقبول أشخاص معينين، ومراجعة سير الحياة العملية للأساتذة الحاصلين على عقود طويلة أو دائمة، (وهي) مراجعة تجعل الأستاذ يخشى الفصل أو التقدم للترقية (ويصبح) مسالماً يحذر غضب الإدارة، ولا يظهر أي آراء لا ترضى عنها الجامعة(١٢٢).

هذه هي الحرية الأكاديمية مهلهلة ومنتهكة في عيون أصحابها.. وقد رأينا صوراً مماثلة في أعرق دول الديمقراطيات الغربية... وقد تعمدنا تقديمها وتوضيحها حتى لا نفجع عندما نرى لها صوراً أشد عتامة وسوءاً في جامعاتنا العربية، وهي التي جرت في نقل وتقليد إلى الأصل والمثال.

وسوف نستعرض معوقات هذه الحرية كما هي في واقعها المعاين، ثم نلجأ إلى تحليل العوامل والمؤثرات التي تقف وراءها خارجياً وداخلياً في الجامعات العربية. ونختم هذا الجزء بما يتوجب عمله لتدعيم الحرية الأكاديمية أشكالاً وأفعالاً.

خامساً: وجود معوقات خارجية

جرت عادة بعض الباحثين العرب على ذكر مظاهر للحرية الأكاديمية في جامعاتنا العربية. ويدخلون في مضامين هذه المظاهر كل ما يتصل بفعاليات الإدارة وهيئات التدريس كتجليات واضحة تعكس جوهر الحرية الأكاديمية، وإن كانت تتصل بالجانب المهني الممارس في صيغة مشاركة رمزية أو في أعمال روتينية بسيطة أو

(١٢٢) المصدر نفسه، ص ٤٢.

مهمشة لكنها مخططة من أعلى ومحكومة من فوق(١٢٣)، في الوقت الذي يهملون فيه ما يتصل بسياسة المبادرة واستقلالية العمل وإبداعية الفكر ما يعكس حقيقة هذه الحرية... ولهذا رفض بعضهم القبول بوجود جامعات عربية، إذ ليست سوى «ظاهرة جامعية»(١٢٤).

ولهذا فنحن نعكس الوضع ونتكلم على معوقات بدلاً من مظاهر وتجليات...

١ ـ إسقاط تشريعي

من المؤسف ألا يكون للحرية الأكاديمية وجود تشريعي أو نص قطعي، واضح ومحدد، سواء في الدساتير أو القوانين العامة أو اللوائح الجامعية، وكأن الحرية الأكاديمية لا وزن لها ولا قيمة يعتد بها عند السلطات المسؤولة عن التعليم الجامعي في الدول العربية.

ومع ذلك فقد وردت إشارات عامة في بعض قوانين إنشاء الجامعات تختصرها عبارة «الجامعة شخصية معنوية أو اعتبارية مستقلة»، كما هو الوضع في معظم قوانين الجامعات العربية باستثناء قلة من الدول كاليمن لا وجود فيها لقانون تنظيمي للجامعات ولا وزارة للتعليم العالي أو مجلس أعلى للجامعات(١٢٥).

وينفرد الأردن بأن قوانين جامعاته بها نص أكثر صراحة وتحديداً، فالجامعة «شخصية معنوية مستقلة مالياً وإدارياً ـ (وهي) مستقلة علمياً. وتحقيقاً لذلك تقوم بوضع برامج أبحاثها ومناهجها الدراسية والتدريبية، وتعقد الامتحانات، وتمنح الدرجات العلمية والفخرية والشهادات، وتحدث الوظائف في أجهزتها العلمية والفنية والإدارية وتعين فيها».

وبالنسبة لعضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية فإنه «يتمتع في نطاق عمله

---

(١٢٣) انظر: المصدر نفسه، ص ٥١ ـ ٧٤؛ سلامة طناش، «مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية،» **دراسات العلوم الإنسانية** (الجامعة الأردنية)، مج ٢٢، العدد ٥ (١٩٩٥)، ص ٢٢٠٥ ـ ٢٢١٦، وسامح محافظة، «مفهوم الحرية الأكاديمية وحدود ممارستها عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة،» ورقة قدمت إلى: مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي إلى أين، عمان، ٣ ـ ٥ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٨، ص ١٥ ـ ٤١.

(١٢٤) انظر مداخلة عبد الخالق عبد الله ضمن المناقشات التي دارت حول بحثي: عبد الخالق عبد الله، «حالة جامعة الإمارات العربية المتحدة،» وعبد العزيز السقاف، «الحريات الأكاديمية في الجامعات اليمنية،» ورقتان قدمتا إلى: **الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع مؤسسة فريدريك ايبرت، عمان: ٢٧ ـ ٢٨ سبتمبر/أيلول ١٩٩٤** (عمان: المنتدى، ١٩٩٥)، ص ١٢٤.

(١٢٥) عبد العزيز السقاف، «الحريات الأكاديمية في الجامعات اليمنية،» **المستقبل العربي**، السنة ١٧، العدد ١٩٠ (كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٤)، ص ١٣٧.

الجامعي بالحرية الكاملة في التفكير والتعبير والنشر وتبادل الرأي في ما يتصل بمواضيع الدراسة ونشاطاته الجامعية، وذلك في حدود القوانين المعمول بها، مع الالتزام بالأنظمة والتعليمات الجامعية»(١٢٦).

في العبارة الأولى نص صريح خاص باستقلالية الجامعات في إدارتها، وفي العبارة الثانية نص صريح في حرية أكاديمية للأستاذ الجامعي، وإن لم تذكر كلمة (أكاديمية) واستعيض عنها بكلمة (كاملة) لكنها شاملة لمدلولات الحرية الأكاديمية المنضبطة.

وسواء وجد نص صريح شامل كما في الأردن، أو جزئي كما في مصر(١٢٧)، أو عام ومختصر كما في أكثرية الدول العربية، فإن الدلالات العملية لمفاهيم الحرية الأكاديمية تكاد تختفي أو تهترئ على كل صعد العمل الجامعي، فالعبرة ليست بالنص وإنما بإفساح المجال لتطبيقه واحترام هذا التطبيق... وتقف عبارة «في حدود القوانين المعمول بها مع الالتزام بالأنظمة والتعليمات الجامعية» قيداً كبيراً تشل به السلطات أية حركة إيجابية للجامعة أو للجامعيين ترى فيها خطراً أو تهديداً، كما يتبين ذلك من وقائع الممارسة في جامعاتنا العربية.

ونظراً لغياب نص تشريعي واضح ومحدد في الدساتير والقوانين واللوائح التنظيمية للجامعات ومنظومات أهدافها التعليمية، فإن أعضاء هيئات التدريس يتجاهلونها كحق يسعون للحصول عليه، ويسيئون ممارسته أو يختلفون في تفسيره والعمل بمقتضاه... ففي الجامعة الأردنية يرى ٩٦,٦ بالمئة من الأساتذة غموضاً في المفهوم، بينما ٠,٤ بالمئة منهم يمارسونه وفقاً لاجتهاداتهم الشخصية (وهي ممارسة عملية أو مهنية تقليدية أكثر منها فكرية إبداعية تدخل في صميم الحرية الأكاديمية)(١٢٨). وتهبط هذه النسبة الأخيرة إلى ٧١,٤ بالمئة في جامعة مؤتة. وقد عبر أعضاء هيئة التدريس بها عن آراء غريبة ومتناقضة في إدراكهم لمفهوم الحرية الأكاديمية(١٢٩).

---

(١٢٦) محافظة، «الحريات الأكاديمية في الجامعات الأردنية،» (المستقبل العربي)، ص ١٠٦ - ١٠٧.

(١٢٧) لا يوجد في الدساتير المصرية المتعاقبة ما يوضح مفهوم الحرية الأكاديمية. ولم تتضمن القوانين المنظمة للجامعات المصرية معظم ما يتصل بحريات هيئات التدريس ومعاونيهم، وإن ذكرت بعض ما يتصل بمسائل الترقيات والتعيينات والانتدابات والإعارات والواجبات والالتزامات. انظر: إمبابي، «الحرية الأكاديمية في ضوء وظائف التعليم الجامعي في مصر،» ص ٢٥١.

(١٢٨) طناش، «مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية،» ص ٢٢١٦.

(١٢٩) محافظة، «مفهوم الحرية الأكاديمية وحدود ممارستها عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة،» ص ٣٦ - ٣٧.

٢ ـ إدارة للخفارة

في معظم جامعاتنا العربية ـ إن لم تكن كلها ـ لا نجد حرية الإدارة أو استقلاليتها الكاملة ـ فالجامعة إما عامة تحكمها الدولة أو خاصة يحكمها أصحاب الأعمال كاستثمار ربحي، تنهض كسلطة حراسة على الوضع القائم نيابة عن الدولة أو الملاك... ومهمتها تنفيذ التعليمات وتسيير الأمور على الوجه المعتاد. وتختفي كل المفاهيم الحديثة عن إدارة ذاتية ديمقراطية تشاركية تتوزع على مجالس نوعية (في مستوى الجامعات والكليات والأقسام) لها مسؤولياتها وصلاحيتها، والأساتذة هم صناع سياستها، وللطلبة فيها رأي يذكر أو تمثيل لا ينكر...

وعلى رغم ما تنص عليه اللوائح الجامعية التنظيمية لهذه المجالس من اختصاصات، فإنها مع وجودها تمثل في الواقع ديكورات مظهرية ولا تمتلك أية قوة وظيفية في رسم السياسة التعليمية واتخاذ قراراتها المهمة إلا في ما يتصل بأبسط الأمور الروتينية وتنفيذ التعليمات الفوقية... فالأقسام محكومة بأوامر مجلس الكلية، ومجلس الكلية محكوم بأوامر مجلس الجامعة، ومجلس الجامعة في سياسته العامة محكوم بأوامر المجلس الأعلى للجامعات، وهذا الأخير محكوم بأوامر وزير التعليم العالي الذي ينفذ سياسة حكومته... ويلغي أي قرار ـ كما في مصر ـ يصدر في مستوى مجلس أدنى يعترض عليه في مستوى مجلس أعلى(١٣٠).

إن النظام الإداري الجامعي هرمي السلطة، ثقيل القمة (Top Heavy System)، كذلك النظام الإداري الذي حكمت به مرغريت ثاتشر الجامعات البريطانية، والذي جسد إدارة مسيَّرة بحسب المفهوم التايلوري، لا تملك القاعدة فيه ثقلاً أو وزناً. ومن ثم فلا سياسة لها ولا مبادرات أو قرارات(١٣١).

ففي الأردن ألغيت مجالس أمناء الجامعات التي مثلت إلى حد ما نوعاً من استقلالية الإدارة... وقد حلت هذه المجالس في عام ١٩٨٥ بإنشاء وزارة التعليم العالي التي قلصت حدود الاستقلال الإداري للجامعات(١٣٢).

---

(١٣٠) تنص المادة ١٤ من قانون تنظيم الجامعات المصرية على أن «تتولى المجالس والقيادات «على مستوى الجامعة والكلية والقسم» كل في دائرة اختصاصه مسؤولية تسيير العمل الجامعي وانطلاقه بما يحقق أهداف الجامعة في حدود القوانين واللوائح والنظم المعروفة. وتعتبر القرارات الصادرة من كل مجلس ملزمة للمجالس الأدنى منه. انظر: **قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقاً لآخر التعديلات**، ط ١١ (القاهرة: [الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية]، ١٩٦٦)، ص ٥ ـ ٦.

(١٣١) Guy Neave, «Un régime d'exception,» papier présenté à: *Le Gouvernement des universités: Perspectives comparatives: Actes du colloque*, pp. 284-310.

(١٣٢) محافظة، «الحريات الأكاديمية في الجامعات الأردنية،» (**المستقبل العربي**)، ص ١٠٧.

وفي تونس حذف منصب رئيس الجامعة بقانون ١٩٦٩/١/٢٤ لفشله في قمع مظاهرات الطلبة في عام ١٩٦٨، وألحقت مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي مباشرة بوزارة التعليم، وانتقلت صلاحيات رئيس الجامعة إلى عمداء الكليات ومديري المعاهد المعينين، وأصبحوا مرتبطين مباشرة بالوزارة، كما انتقلت سلطة مجلس الجامعة إلى مجالس الكليات برئاسة العمداء المنفذين[١٣٣].

وفي مصر على رغم تمتع كل جامعة باستقلاليتها الذاتية فإن المجلس الأعلى للجامعات هو الذي يحدد سياسة التعليم ويترك لكل جامعة مسؤولية تنفيذها. وهذا المجلس يحكمه بصفة مباشرة وزير التعليم العالي ممثلاً للسلطة الحاكمة، ويستطيع إلغاء قرارات أي مجلس جامعة إذا وجد فيها من وجهة نظره ما يخالف السياسة العامة للدولة[١٣٤].

وفي جامعات خليجية تسير مجالسها بأعضاء أغلبهم جاؤوا بصفتهم الحكومية أو بصفتهم رجال أعمال بارزين، ولهؤلاء الكفة الراجحة في اتخاذ القرار، الذي قد يكون استجابة عملية لرأي الرئيس الأعلى للجامعة (سواء الأمير الحاكم أو أحد شيوخ الأسرة الحاكمة) أو الرأي الذي تصوغه في الخارج الديوانيات والمجالس الخاصة[١٣٥]... وأحياناً ما خرجت منها قرارات تضرب بقوانين الجامعات ولوائحها عرض الحائط[١٣٦].

وفي جامعة الإمارات بصفة خاصة، يتشكل معظم أعضاء مجالسها في مستوياتها المختلفة من أساتذة وافدين ليس لهم رأي يتعارض مع تعليمات السلطة الحاكمة أو رئيس الجامعة، الذي تحترم كلمته ولها قوة القانون... وهؤلاء الوافدون من ست وعشرين جنسية «ولهم صراع جاليات على المناصب والرتب»[١٣٧]. وكما يقول أحد الباحثين المتميزين فإن أكبر عائق تواجهه هذه الجامعة يتمثل في «التسلط الإداري الداخلي»، وكل إداري يمارس سلطة قاهرة على من دونه لدرجة أن «رئيس القسم

---

(١٣٣) «الجامعات ومؤسسات التعليم العالي مسيرة من طرف عمداء أو مديرين يعينون بأوامر، وتخضع لإشراف عدة وزارات». انظر: محمد عابد الجابري، معد، **السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي: المغرب، الجزائر، تونس**، مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي. سياسات التعليم (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩)، ص ١٠٠.

(١٣٤) قمبر والمسند، «الرقابة على الجامعات: واقع وتوجهات،» ص ١٥ ـ ١٦.

(١٣٥) محمد جواد رضا، **الإصلاح الجامعي في الخليج العربي** (الكويت: شركة الربيعان، ١٩٨٤)، ص ١٣٥.

(١٣٦) المصدر نفسه.

(١٣٧) انظر مداخلة عبد الخالق عبد الله ضمن المناقشات التي دارت حول بحثي: عبد الله، «حالة جامعة الإمارات العربية المتحدة،» والسقاف، «الحريات الأكاديمية في الجامعات اليمنية،» ص ١٢٤.

وحتى العميد ليست لهما الصلاحيات الكافية لاتخاذ القرارات. وربما تطلب إقرار كتاب دراسي جديد «موافقة الإدارة برمتها»[١٣٨]. . ومما يذكر في هذا الصدد أن لائحة الجامعة لا تنصف أعضاء هيئة التدريس، إنها ترتب «مسؤوليات والتزامات وواجبات وليست بها حقوق»[١٣٩].

ويعمم بعضهم هذا الوضع في كل الجامعات العربية وإن كانت له درجات، لكنه يجسد ظاهرة تبعيتها الإدارية للحكومات، ومعاناتها «من كثرة التدخلات والضغوط الخارجية»[١٤٠] ما يحجم إلى حد كبير السلطة الإدارية الجامعية ويجعلها بحق إدارة خفارة.

وفي رأي مخالف وفريد، تغنَّى د. خالد المبارك بمآثر الإدارة العليا وبالذات المجلس القومي للتعليم العالي في السودان، الذي تأسس في عام ١٩٧٥، إذ بينما يحتكر في يده السلطة العليا المركزية وعلى رغم «بعده عن الكمال (إلا أنه) وفر الحرية الأكاديمية، والحرية المالية واستقلال المؤسسات؛ إذ لها مجالس إدارات ذات صلاحيات نافذة خلصتها من البيروقراطية وبطء الحركة»[١٤١]، وليت الوقائع تصدق قوله.

٣ ـ تمويل للبسط والشفط

وكلمة بسط أو شفط لها في عبارتنا دلالة خاصة ـ فالبسط يعني مد الهيمنة الحكومية كممول وحيد أو كبير للجامعات، وتستطيع من خلاله إحكام رقابة سابقة ومرافقة ولاحقة لإنفاقات الميزانية التي تمنحها. . . والشفط في العامية المصرية يعني المص والبلع، وبهما تسحب الحكومة كل الصلاحيات التي قد تستخدمها الجامعات لممارسة وتأكيد استقلاليتها في مواجهة الدولة.

وكأسلوب في إذلال جامعة فؤاد الأول (القاهرة حالياً) طالب أعضاء مجلس النواب بالحد من ميزانية الجامعة التي تخرِّج ملاحدة مثل طه حسين، كما طالبوا بإلغاء وظيفته وعدم الموافقة على الاعتماد المخصص لهذه الوظيفة[١٤٢].

---

(١٣٨) رضا، المصدر نفسه، ص ٩٤.

(١٣٩) عبد الله، «الحريات الأكاديمية في جامعة الإمارات العربية المتحدة،» (**المستقبل العربي**)، ص ١٢٩ ـ ١٣٢.

(١٤٠) انظر: يزيد عيسى سورطي، «الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية بين الواقع والتطلعات،» (مشروع دراسة مقدمة للنشر في **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، ١٩٩٧)، ص ١٩، نقلاً عن: أومليل، «الحرية الأكاديمية والمواثيق الدولية».

(١٤١) المبارك، **التعليم العالي بالسودان: مقالات متفرقة**، ص ٧٩ ـ ٨٤.

(١٤٢) إمبابي، «الحرية الأكاديمية في ضوء وظائف التعليم الجامعي في مصر،» ص ١٢٨ ـ ١٣٠.

ولقد عرفنا كيف أحكمت ثاتشر قبضتها على جامعات بريطانيا بإلغاء لجنة المنح الجامعية (UGC)، وكانت بمثابة وكالة إحسان خيرية تأخذ الأموال من الخزانة العامة وتوزعها على الجامعات من دون تدخل في شؤونها، وأحلت محلها مجلس التمويل الجامعي (UFC) الذي أخضع الجامعات بسياسته التمويلية لمعايير الرقابة والتقويم(١٤٣).

وفي دولة قطر، وقد نص قانون إنشاء جامعتها رقم ٢ لسنة ١٩٧٧ على أنها «شخصية اعتبارية ولها ميزانية مستقلة» فإن النص معطل لفظاً ومعنى، شكلاً ومضموناً، حيث تحرم الجامعة من ممارسة حق قانوني يسمح لها بحرية التصرف في إنفاق ميزانيتها على الوجه الذي تراه، فلا يحق لها نقل مخصصات بند إلى بند آخر، ولا تملك رصيداً تحت يدها يسهل لها سرعة إنجاز العمل... وكما قال أحد مدرائها السابقين «قرارات مجلس الجامعة المالية والإدارية لا تنفذ إلا بعد موافقة وزارة المالية وديوان الخدمة المدنية، كل في ما يخصه، وهذه سياسة تتسبب في إعاقات كثيرة»(١٤٤).

... وماذا تفعل هذه الجامعة أمام تقلص ميزانيتها السنوية بنسبة ١٥ بالمئة في الفترة الأخيرة، وقد تجمدت بعض مشروعاتها، ولا تملك إلا أن تخضع لسياسة الدولة التقشفية في مجال التعليم.

وحقيقة أن الذي يملك سلطة المال يملك سلطة فرض سياسته... هذه قاعدة عامة متبعة في معظم دول العالم، وما أكثر الحجج التي تبررها سلطات التمويل الحكومية لسياستها الإشرافية والمحاسبية... وقد ذكّر السادات رئيس جمهورية مصر الأسبق أساتذة الجامعات بمنة تفضل بها عليهم إذ قال: «لقد سمحنا لهم أن يبيعوا كتبهم لطلبتهم من دون ضرائب تأخذها الدولة منهم».

ولهذا فإن الجامعات التي ترث أوقافاً وتدير مشروعات استثمارية، وتتعدد مواردها التمويلية، تجد نفسها في وضع أكثر حرية واستقلالية من الجامعات التي تعتمد في إدارتها وتمويلها على الدولة... وجامعة هارفارد الخاصة شاهد نموذجي لهذا الوضع المميز.

وجامعات الأردن التي سمح لها القانون بفرض ضرائب تعليمية خاصة بها، تشعر أنها أفضل نسبياً من غيرها في سرعة اتخاذ القرار وتسيير الأعمال في ما يتطلب كلفة مالية(١٤٥). وينفي آخرون هذا الامتياز حيث يرون بقاء التسلط الحكومي على

(١٤٣) Neave, «Un régime d'exception,» pp. 284-310.

(١٤٤) عبد الله الكبيسي، «نظرة تحليلية لجامعة قطر في مجال تطوير أداء الأقسام الأكاديمية، ١٩٩٢ ـ ١٩٩٤،» **حولية كلية التربية** (جامعة قطر) (١٩٩٥)، ص ٢٥.

(١٤٥) محافظة، «الحريات الأكاديمية في الجامعات الأردنية،» (**المستقبل العربي**)، ص ١٠٧.

حاله لأن وزارة المالية هي التي تحصّل رسوم الجامعات، وتصبح «أداة في يد الدولة للتدخل أو لحجب الأموال أو لتأخير الدفع»(١٤٦).

ومن جهة أخرى، فإن جامعات مصر التي تقدم «تعليماً مفتوحاً» مدفوع الأجر، كجامعات القاهرة والإسكندرية وأسيوط، تجد لنفسها حرية الحركة في توفير هذا التعليم وتسيير نشاطه.

٤ ـ إخصاء سياسي

إن أول ما تهتم به السلطة في تعاملها مع جامعاتها أن تروضها لكي يكون ولاؤها للسياسة التي تخطها الدولة وليس للحقيقة العلمية التي تراها الجامعة أو الأستاذ العامل فيها... والجامعة التي تضم نخبة من العلماء والمفكرين وصفوة الشباب المثقف الذي تحفزه القيم والمثل وتحركه إرادة العمل والتغيير، هي أخطر ما يولد الهواجس الأمنية عند أصحاب الحكم وصناع القرار... ولهذا بادر عبد الناصر في ٦ آذار/ مارس من عام ١٩٥٤ بالذهاب إلى جامعة القاهرة وخطب في أساتذتها قائلاً: «أنتم هنا للتدريس، ونحن في السلطة لحكم الدولة، وعليكم أن تعرفوا حدود عملكم». وفي اليوم التالي لخطابه صدرت قائمة تطهير تضم أسماء ٥٤ أستاذاً مفصولاً»(١٤٧).

وبالمثل لم يطق السادات أن تكون سياسته التصالحية مع إسرائيل موضوع نقد وتحليل من جانب الجامعات، فأصدر في أيلول/ سبتمبر ١٩٨١ قراراً بنقل ما يزيد على ستين أستاذاً معارضاً لسياسته خارج الجامعة(١٤٨).

ولتسييس الجامعة بما يوافق هوى الدولة، تعمد السلطات إلى انتهاج أساليب تحكمية منها:

ـ فرض أسلوب التعيين للقيادات الإدارية بدلاً من انتخابهم من قبل زملائهم... ولو استطاعت لفعلت ما فعلته السلطة العسكرية في الأرجنتين في عقد

---

(١٤٦) انظر مداخلة محمد عدنان البخيت ضمن المناقشات التي دارت حول بحث: علي محافظة، «الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية،» ورقة قدمت إلى: **الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع مؤسسة فريدريك ايبرت، عمان: ٢٧ ـ ٢٨ سبتمبر/أيلول ١٩٩٤**، ص ٣٤.

(١٤٧) لويس عوض، «سياسة التعليم الجامعي،» **دراسات تربوية** (القاهرة)، مج ٢، الجزء ٨ (أيلول/سبتمبر ١٩٨٧)، ص ١٣. وكان لويس عوض أحد هؤلاء الأساتذة المفصولين الذين كان لهم رأي في إقامة حكم مدني/حزبي لا عسكري ثوري.

(١٤٨) السباخي، «استقلال الجامعة بين الشعار والتطبيق،» ص ٢٢٩.

السبعينيات، إذ استبدلت عمداء الكليات الجامعية بضباط من الجيش، فأزمة التعليم العالي ليست عندها سوى مشكلة شرطة ونظام فحسب[١٤٩].

ـ عدم الموافقة على تعيين الجدد إلا بعد تحريات أمنية للتأكد من حقيقة اتجاهاتهم السياسية.

ـ التدخل في انتخابات الاتحادات الطلابية لإبعاد العناصر المعارضة، مع تفضيل إلغاء الاتحادات، كما فعلت السلطة في مصر[١٥٠].

ـ بث الجواسيس والمخبرين وكتابة تقارير عن أنشطة المشتبه بهم من الأساتذة والطلاب.

ـ تحريم الاشتغال أصلاً بالأمور السياسية، ومنع الاجتماعات والتظاهرات. وقد عبر مسؤول خليجي بقوله: «إن جامعاتنا هي الجامعات الوحيدة التي لم تنحرف رسالتها العلمية للاشتغال بالأمور السياسية»[١٥١].

ـ إقامة مراكز شرطة أو حرس جامعي داخل المؤسسات الجامعية.

ـ تقريب الموالين للسلطة ومنحهم امتيازات وظيفية أو مراكز وزارية، والتعريض بغيرهم أو إبعادهم أو إهمالهم والتضييق عليهم واعتقال وسجن الخطرين منهم.

هذه الأساليب أثبتت فعاليتها في دعم حقيقة واقعية في الجامعات العربية تقول: «الجامعة للدراسة وليست للسياسة»... وأصبحت السياسة ملعونة حتى قال بعضهم: «البعد عن السياسة كياسة». وسواء أكانت السياسة اشتغالاً حزبياً منظماً، أم كانت

---

(١٤٩) شوارتزمان، «التعليم العالي في أمريكا اللاتينية: عقد ضائع،» ص ٤٣٢.

(١٥٠) ألغيت لائحة ١٩٧٦ التي أصدرها المؤتمر التاسع لطلاب جامعات مصر، وحلت محلها لائحة ١٩٧٩ التي حظرت على الطلاب ممارسة أي نشاط سياسي مهما كانت طبيعته... ومنحت الإدارة سلطة واسعة في شطب أي مرشح ورفض اعتماد ما يقدمه من مستندات تحت بند «اشتراط حسن السمعة». وفي انتخابات جامعة القاهرة (تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٥) تم استبعاد ١٧١٦ طالباً من بين ٣١٢٩ بنسبة تصل لحوالى ٥٥ بالمئة بينما انفردت جامعة الإسكندرية بتزكية الانتخابات في كل كلياتها وأتت بعناصر طلابية ترضى عنهم الإدارة. انظر: **المجتمع المدني والتحول الديمقراطي في الوطن العربي** (مركز ابن خلدون، القاهرة)، السنة ٥، العدد ٤٩ (كانون الثاني/يناير ١٩٩٦)، ص ١٥ ـ ١٦.

(١٥١) رضا، **الإصلاح الجامعي في الخليج العربي**، ص ٢٤٣. وفي الطرف المقابل للجامعات الخليجية اللامسيسة نجد الجامعات اللبنانية مسيسة إلى حد الفوضى، والأساتذة مسيسون، وكثير منهم حزبيون «ولا يوجد أي تأثير سلبي لهذا الوعي السياسي في الجامعة» حيث تعلم اللبنانيون من سنوات الحرب الأهلية أن الحياة وصالح الوطن في التعددية السياسية وفي التعايش الذي يحترم الحريات لكل فرد ولكل طائفة ولكل مذهب. انظر مداخلة رضوان السيد ضمن المناقشات التي دارت حول بحثي: عبد الله، «حالة جامعة الإمارات العربية المتحدة،» والسقاف، «الحريات الأكاديمية في الجامعات اليمنية،» ص ١٢٠.

اشتغالاً فكرياً بقضايا المجتمع. . . وهذه السلبية القاتلة للفكر والعمل من أجل «استصلاح الخلق»[١٥٢] لها أصول تراثية في أزمان سادت فيها فردية الحاكم وخذلت فيها الأمة. . . فابن المقفع في رسالة الصحابة يرد على تفسير الناس لحديث «لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق» قائلاً: «لو أن الإمام نهى عن الصلاة والصيام والحج، أو منع الحدود وأباح ما حرم الله، لم يكن له في ذلك أمر. . . (أما غير ذلك من) الرأي والتدبير والأمر الذي جعل الله أزمته وعراه بأيدي الأئمة (يعني شؤون الدنيا كلها) فليس لأحد من الناس فيها حق إلا الإمام، ومن عصى الإمام فيها أو خذله فقد أوتغ نفسه»[١٥٣].

وهكذا أصبحت سياسة الدين بأيدي الفقهاء، وسياسة الدنيا بأيدي الحكام والأمراء، ولا شيء بأيدي المثقفين والعلماء[١٥٤]، ولهذا فإن أساتذة الجامعات المصرية، منذ تحذير عبد الناصر وضربة السادات، ابتعدوا في معظمهم عن الكتابة أو التكلم في ما يشتم منه رائحة السياسة، وأصبحت مادتهم الدراسية من الشكلية والحيادية والجفاف بحيث أصبحت أسوأ من تلك المادة التي أدانها طلبة الجامعات الفرنسية: «مادة امتحان، مقطوعة الصلة بالعلم والثقافة والحياة».

وإذا ابتعد الأساتذة عن السياسة في معناها النقدي، فإن طلابهم أكثر ابتعاداً عنها، علماً بأنه كان لهم منذ عقود اتحاد طلابي جامعي أنشئ في عام ١٩٣٦، وكان له نشاط سياسي وثقافي واجتماعي بارز، ودخلت على لائحته تعديلات آخرها كما ذكرنا في عام ١٩٧٩ وقد حولته إلى جهاز إداري على مستوى الجامعة سمي بمجلس تنسيق الأنشطة الطلابية ويرأسه نائب رئيس الجامعة أو من ينوب عنه، وهو قليل الفاعلية محدود العضوية إذ لم يعد للطلبة نشاط سياسي يذكر[١٥٥].

---

(١٥٢) عرف الغزالي السياسة بأنها «استصلاح الخلق وإرشادهم إلى الطريق المستقيم المنجي في الدنيا والآخرة». انظر: أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، **إحياء علوم الدين؛ الإملاء عن إشكالات الإحياء** (القاهرة: دار الشعب، [١٩؟؟])، مج ١، ص ٢٣.

(١٥٣) محمد عابد الجابري، «نظام القيم في الثقافة العربية الإسلامية: العقل الأخلاقي العربي، الجزء الرابع من «نقد العقل العربي»،» **المستقبل العربي**، السنة ٢٠، العدد ٢١٩ (أيار/مايو ١٩٩٧)، ص ١٤.

(١٥٤) طبقاً لتعريف ابن الحداد من علماء القرن السابع الهجري: «السياسة سياستان: سياسة الدين وسياسة الدنيا، فسياسة الدين ما أدى إلى إقامة الفرض، وسياسة الدنيا ما أدى إلى عمارة الأرض». انظر: محمد بن منصور بن حبيش، **الجوهر النفيس في سياسة الرئيس**، تحقيق ودراسة رضوان السيد (بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٣)، ص ٦١ ـ ٦٢.

(١٥٥) سهام محمود العراقي، **الطلاب والقضايا الجامعية: دراسة لآراء طلاب جامعة طنطا عن بعض القضايا الجامعية** (الاسكندرية: دار المطبوعات الجديدة، ١٩٨٤)، ص ١١٣ ـ ١١٤.

في دراسة أجريت على طلاب جامعة طنطا في عام ١٩٨٤، تبين أن أقل من ربعهم لهم اهتمامات سياسية على المستوى الفكري، وأما المنضمون بالفعل للتنظيمات والأحزاب السياسية فلا تتجاوز نسبتهم ١ بالمئة فقط[١٥٦].

ونحن إذ نعيش في دولة قطر ونعمل في جامعتها منذ عشرين عاماً لم نجد أي اهتمام أو انفعال علني بأي حدث عربي أو دولي يهز العالم، وتحركت له فكرياً أو شعورياً، أو عملياً هيئة التدريس أو جماعات الطلبة... الكل يقرأ الصحف أو يستمع للأخبار المذاعة أو المتلفزة بشعور محصن ضد الفعل أو الانفعال... ولعل ظاهرة الشعور البارد أو المكبوت تطرد في كل جامعات الخليج... لا مظاهرات ولا اجتماعات ولا احتجاجات، فالكل ـ والأمر لله ـ مخصي سياسياً...

٥ ـ لا بحث في الممنوع

والممنوعات في البحث العلمي لها مصادر متعددة: سياسية ودينية واجتماعية ترسم حدوداً للفكر البحثي لا يتخطاها حتى لا يحدث تعارض مع سياسة الحكم أو مرجعية المذهب الديني أو أعراف الهيئة الاجتماعية... ولذلك فإن البحوث الجامعية التي تتوخى السلامة إما أن تكون ترجمات أو شروحاً للعلم في معطياته الغربية، وإما أن تكون تقريظات مدحية للأوضاع المحلية، أو نقداً وتحليلاً لنظم أجنبية، أو معرفة نقلية مستهلكة لا تضيف جديداً إلى مخزون الثقافة السلفية.

في السياسة، للسلطة هيئاتها الرقابية العامة والخاصة، وتباشر مسؤولياتها في فحص أفكار الكتب المؤلفة المحلية والمستوردة لإقرار ما ترضى عنه ومصادرة ما لا ترضى عنه... وفي بعض الدول العربية تراجع موضوعات البحوث عند تقديم طلبات الترخيص بها. وفي الجامعات العراقية تراقب الحكومة فعاليتها مراقبة شديدة وتحمل عمداء الكليات ومجالس إدارتها «مسؤولية مراقبة مضمون الرسائل الجامعية. وتقع عليهم المحاسبة في أي ضرر أو تشويه أو أي إساءة تتضمنها الأطروحات وبخاصة الإنسانية منها»[١٥٧].

ومن الطريف أن زميلنا د. محمد سكران عندما أعد رسالته للدكتوراه في موضوع «الحرية الأكاديمية» بتربية عين شمس، واجه (كما عبر لنا) كثيراً من العنت والتشدد من قبل أساتذته المشرفين لتهذيب عباراته وتخفيف أحكامه، وحذف وقائع تسيء إلى السلطة، وكل أستاذ تحول إلى رقيب ذاتي على عقله وضميره... وعولج

---

(١٥٦) المصدر نفسه، ص ١٠٥.

(١٥٧) انظر تعليق جاسم محمد خلف في: **نظرات في التعليم الجامعي**، ص ٢٦٧. انظر أيضاً: صالحة سنقر، **الدراسات العليا في الجامعات العربية: مقوماتها ودورها في خدمة التنمية** (دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ١٩٨٤)، ص ١٣٤ ـ ١٣٥.

هكذا موضوع «الحرية الأكاديمية» بلا حرية أكاديمية.

والممنوع الديني اشتدت وطأته مع الصحوة الإسلامية ونشاط الحركات الأصولية والأخذ بسياسة الحسبة الناهية عن المنكر... ومن أقدم الوقائع الدالة جلسة مجلس النواب المصري في ١٣/٩/١٩٢٦، التي خصصت لمناقشة كتاب طه حسين **في الشعر الجاهلي** حيث لخصت المآخذ التي أثارها الأعضاء في أن «حرية العلم والبحث لا بد أن تلتزم بالدستور، ولا تثير الفتنة، وأن ما قام به طه حسين حلقة من حلقات الكفر والإلحاد (هكذا) وطالبوا بإعدام الكتاب»(١٥٨) مع أن كل جريمته تتمثل في استخدامه للطريقة الشكية الديكارتية، التي نقد من خلالها عدداً من الموروثات المعرفية في الشعر والدين، وأصبح موضوعاً للتكفير وللتشهير به من جماعات دينية رسمية وأهلية(١٥٩).

ومن قبله حُرم منصور فهمي من التدريس في الجامعة الأهلية لأنه قدم أطروحة أدينت لخروجها عن الدين(١٦٠). كما حوكم في مصر أيضاً وفي تسعينيات هذا القرن نصر حامد أبو زيد من جامعة القاهرة لنشره كتاباً عن النص القرآني باستخدام الطريقة اللغوية التحليلية، التي سبق لعلماء غربيين أن تعاملوا بها مع نصوص الكتاب المقدس... وقد كُفر أبو زيد لمآخذ جدلية كتاريخية النص القرآني وأنسنة لغته التي صيغت بلسان قريش، وفرق بينه وبين زوجته الوفية التي أخلصت له في الوقت الذي خرج فيه مخذولاً من جامعته ومرجوماً من مجتمعه(١٦١).

والغريب أن الذي تسبب في تكفير د. أبو زيد، رُمي بالتهمة نفسها، إذ أخرج د. عبد الصبور شاهين من جامعة القاهرة كتاباً عن آدم أنكر فيه أن يكون أول البشر، حيث سبقه - كما يرى - خلق بشري تدرج في مراحل النمو والتطور حتى كان آدم كأول الرسل، مما يقربه من داروين في نظريته «أصل الأنواع»... وقامت ضده حملة تكفير(١٦٢).

---

(١٥٨) إمبابي، «الحرية الأكاديمية في ضوء وظائف التعليم الجامعي في مصر،» ص ١٢٨ - ١٣٠.

(١٥٩) المصدر نفسه.

(١٦٠) انظر مداخلة مصطفى الخياطي ضمن المناقشات التي دارت حول بحث: منى مكرم عبيد، «الحريات الأكاديمية في مصر بين الأمس واليوم،» ورقة قدمت إلى: **الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع مؤسسة فريدريك ايبرت، عمان: ٢٧ - ٢٨ سبتمبر/أيلول ١٩٩٤**، ص ٥١.

(١٦١) منى مكرم عبيد، «الحريات الأكاديمية في مصر بين الأمس واليوم،» **المستقبل العربي**، السنة ١٧، العدد ١٩٠ (كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٤)، ص ١٠١.

(١٦٢) دافع د. عبد الصبور شاهين عن نفسه في البرنامج التلفزيوني «أبعاد» في ٢٣/٤/١٩٩٩ مستدلاً بآيات قرآنية وله فيها تفسيره الخاص الذي يستقيم مع الكشوف العلمية التي تقدر الحياة على الأرض بمليارات السنين، والخلق بمئات الملايين، وليس ببضعة آلاف كما ورد في الأساطير الدينية الموروثة... =

وفي جامعة قطر أنهيت في عام واحد تعاقدات أربعة أساتذة من كلية الشريعة كانت لهم اجتهادات ذات طابع معتزلي عقلاني، لا تمس العقيدة أو العبادات في ذاتها، بل كانت خاصة بمسائل جدلية خلافية كالوجود الفيزيقي للجن، والفعل المادي للعين الحاسدة، والأثر الشافي للرقى والتعاويذ... وجاء أمر الطرد من مصدر خارجي وبشكل مفاجئ لم يعط للجامعة مهلة في طريقة تنفيذه، مما يدل على قوة تحكم هذا المصدر ووجود وساطة رقابية تجسسية داخل الجامعة(١٦٣).

ولقد كفرنا بطريقة رمزية زميل لنا في جامعة قطر، ويعد أحد أئمة الفقه المشهورين، عندما كلفنا بنقد لدراسته في الثقافة العربية الإسلامية، والتي جعل لها خصائص تفردت بها دون ثقافات العالمين كالربانية والأخلاقية والإنسانية والعالمية والتسامح والوسطية والتكامل... وأخذنا عليه تعامله مع هذه الثقافة وكأنها الدين الإسلامي في مبادئه وقيمه وأصوله، ونسي أنه يتكلم على ثقافة هي صناعة بشرية في مجتمعات عاشت حياتها طولاً وعرضاً، خيراً وشراً، تقدماً وتخلفاً... عرفت العبادة في المساجد كما عرفت اللهو في مجالس الطرب وحانات الخمر ودور الزنا(١٦٤).

ولقد عالج أحمد عبد المعطي حجازي في سلسلة مقالات بجريدة **الأهرام** «سطوة الإرهاب الديني وإعاقته للفكر الحر في الجامعات» وعدَّد حالات كانت موضوع هذا الإرهاب، كاتهام رواد النهضة المصرية كالطهطاوي وسعد زغلول ولطفي السيد وطه حسين بأنهم ملاحدة علمانيون... ورفض رسائل علمية لأنها لم ترق لأصحاب الفكر الديني، والمطالبة بإغلاق قسم علوم المسرح بجامعة حلوان لأنه يشجع على الانحلال الخلقي، وتخوف قسم الفلسفة بجامعة حلوان من عقد مؤتمر علمي لبحث «التجربة الدينية وأبعادها الفلسفية» وجريه وراء موافقة الأزهر وكأنه وصي على حرية البحث والتفكير في الجامعة، ومعارضة محاضرة لعالم كندي استدعاه قسم الفيزياء بكلية العلوم بجامعة مصرية لأن آراءه لا تتفق مع ما جاء في النصوص الدينية، وإنهاء الحلقة

= ولم يلجأ إلى داروين وإنما إلى آيات القرآن التي يفسر بعضها بعضاً بما يفرق بين البشري المخلوق من الطين، وآدم الإنسان السوي.

(١٦٣) قمبر والمسند، «الرقابة على الجامعات: واقع وتوجهات،» ص ٢٨.

(١٦٤) انظر: وقائع ندوة الثقافة العربية: الواقع وآفاق المستقبل، الدوحة، جامعة قطر، ١٢ ـ ١٥ نيسان/ابريل ١٩٩٣، ص ص ٨٧ ـ ٩١. والغريب أن قدامى المثقفين والمؤرخين كانوا أكثر صراحة وموضوعية في معالجتهم لأمور حياتهم، مما نكتب عنها اليوم: لقد كتبوا بكل حرية (برغم معاداة المحافظين) عن شعر الغزل حتى في المذكر، وعن الزنا، وعن اللواط. انظر على سبيل المثال: أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد العسكري، **الأوائل**، ط ٢ (الرياض: دار العلوم، ١٩٨١)، ص ١٣٣: «وأول ما ظهر اللواط في خراسان حين كثر الغزو في صدر الإسلام مع الغربة وسبي ذراري المشركين».

الدراسية التي كان يديرها د. مراد وهبة تحت اسم «إبداع» لأن فكره خطر ومحرض للفكر النقدي[١٦٥].

أما عن سطوة العامة في وأد الفكر الحر، والتي تمثل إرهاب الشارع، فهي ظاهرة معروفة في كل المجتمعات وبالذات المتخلفة التي لا تضبطها قيم علمية أو أدبية... ودائماً في مجتمعاتنا الإسلامية كان الحكام أو الفقهاء من زعماء السياسة والدين يحاولون ـ لدعم مواقفهم وآرائهم ـ استرضاء العامة.

قال شبيب بن شبيب: «قاربوا هذه السفلة وباعدوها، وكونوا معها وفارقوها، واعلموا أن الغلبة لمن كانت معه، وأن المقهور من صارت عليه»[١٦٦].

وقد نصح أحدهم الخليفة الرشيد، فقال: ولا تطلق لهم (العامة) التجمع على ما أنكروا أمره في نواديهم، وكف عنهم أكف تعديهم، ولا تبح لهم تغيير ما كرهوه بأيديهم[١٦٧].

ويذكر صاعد في **طبقات الأمم** عن أبي عامر المنصور الذي وثب على الحكم في الأندلس أنه لكي «يكتسب رضا العامة عمد إلى خزائن الحكم الجامعة للكتب فأحرق ما فيها من المؤلفات... وطرح بعضها في آبار القصر تجنباً لعوام أهل الأندلس، وتقبيحاً لمذهب الخليفة الحكم عندهم»[١٦٨].

ولأن العامة ـ كما قال الإمام علي ـ «أتباع كل ناعق» فإنها تهيج بالأساليب العاطفية أو الانفعالية المغرضة للساسة الديماغوجيين وللوعاظ الخطابيين، ولأصحاب الدعوات المذهبيين، وللإعلاميين في مواقف الإثارة... وفي هذا الصدد يذكر د. محمد جواد رضا أنه في امتحان نهائي في اللغة العربية بجامعة الكويت طلب شرح بيت من لامية العرب للشنفرى، يقول:

همـمتُ وهـمَّـت وابتدرنا وأسدلت   وشـمـر مـنـي فـارط مـتـمـهِّـل

وهو بيت يصف فيه الشاعر سباقه مع القطا إلى موارد الماء فسبقها وشرب

---

(١٦٥) أحمد عبد المعطي حجازي، «مأساة لا تخلو من مشاهدة هزلية،» **الأهرام**، ١٤/٧/١٩٩٩، ص ٣١.

(١٦٦) عادل محيي الدين الألوسي، **الرأي العام في القرن الثالث الهجري، ١٩٨ ـ ٢٩٥هـ، ٨١٣ ـ ٩٠٧م** (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٧).

(١٦٧) لسان الدين أبو عبد الله محمد لسان الدين بن الخطيب، **ريحانة الكتاب ونجعة المنتاب**، ٢ مج (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٨٠)، مج ٢، ص ٣١٩.

(١٦٨) نقلاً عن: ابراهيم علي العكش، **التربية والتعليم في الأندلس** (عمان: دار الفيحاء، ١٩٨٦)، ص ٨٨.

قبلها. . . وفوجئت الجامعة بحملة تشهير صحفية في اليوم التالي للامتحان ضد «الإشارات الجنسية والانحلال الخلقي» والبيت بريء من كل ذلك، لكنه كان مادة للثرثرة والتشهير لسوء الفهم وخبث التأويل(١٦٩).

وأثيرت في جامعة قطر قضية تتعلق بصورة للتمثال النصفي لفينوس إلهة الجمال عند الفينيقيين احتواها كتاب جامعي خاص بتاريخ الفن، وفصل أستاذ المادة بسبب هذه الصورة التي لم ترق لأولياء أمور الطالبات ورأوا فيها خدشاً للحياء وللذوق العام(١٧٠).

إن الجماهير لا يهمها إجراء بحث في الذرة أو في المغناطيسية أو في الحبكة الفنية لرواية، أو في مدى ارتباط وضع الطفل في أسرته بنجاحه المدرسي، لكن يستثيرها أي بحث يتصل بصميم عقيدتها الدينية أو عرفها الاجتماعي كختان البنات. هنا تكون لها كما حدث في مصر وقفة وهبة في الخطابة الدينية وفي الصحافة اليومية والتلفزة عبر قنوات فضائية متعددة(١٧١).

وتنشط اليوم جماعات أصولية في دول عربية عدة بمهام محاكم التفتيش في أوروبا الوسطى تحت دعاوى الحسبة، التي تجاوزت حدها التاريخي في مراقبة الأسواق لمراقبة الفكر ومحاكمة المفكرين. . . ويرى أحد الأصوليين ويشغل مركزاً جامعياً مسؤولاً أن «الفكر ما دام في الرأس فلا رقابة، لكن مع الإعلان عنه يعامل معاملة السلعة التي تعرض في السوق»(١٧٢).

وبالله كيف يكون الفكر فكراً إذا لم يخرج من الرأس، ويوضع في لغة، ويصبح مادة للتعامل معها قبولاً أو رفضاً. . . لقد خرجت في التراث كل الأفكار وسجلتها ملايين المخطوطات، وكثر باب الرد في الموضوع الواحد، وشمل الأفكار والكتابات ما عرف بأدب الاختلاف، ولم يعرف تضييق على المفكر أو تكفير للتفكير إلا في حالات استثنائية غذتها فتن سود.

---

(١٦٩) رضا، **الإصلاح الجامعي في الخليج العربي**، ص ٥٢.

(١٧٠) قمبر والمسند، «الرقابة على الجامعات: واقع وتوجهات،» ص ٢٨.

(١٧١) أجرى أحد الأساتذة في مصر بحثاً عن ختان الإناث في ٨٠٠ صفحة مدعماً علمياً ومسيحياً ودينياً، ولم يستطع نشره لرفض الناشرين بحجة أنه دعاية ضد مصر يمكن استغلالها في الخارج. انظر مداخلة رضوان السيد ضمن المناقشات التي دارت حول بحث: رضوان السيد، «الحرية الأكاديمية في جامعات سوريا ولبنان،» ورقة قدمت إلى: **الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع مؤسسة فريدريك ايبرت، عمان، ٢٧ ـ ٢٨ سبتمبر/ أيلول ١٩٩٤**، ص ٩١.

(١٧٢) برنامج «بدون رقيب» قدمته أوربيت، القناة الثانية ٩ في ٢٦/٤/١٩٩٩.

إننا نجد أنفسنا اليوم أمام تيارات ثلاثة لها مواقفها من الدين والعلم:

١ ـ وضع الدين ـ كإلهي مقدس ـ فوق التراث والعلم، ليكون حاكماً للتراث وموجهاً للعلم ومعياراً لكل فكر وعمل، ما يجعل لرجال الدين رأياً في كل شيء ديني ودنيوي لأنهم يملكون الحقيقة المطلقة.

٢ ـ جعل الدين موضوعاً للعلم ومادة للدراسة ويعامل معاملة الوقائع الاجتماعية... وإشعال ثورة ثقافية في الفكر الإسلامي تمكن من إعادة تأويل النصوص في ضوء حاجات تطور المجتمع مثلما فعل قساوسة أمريكا اللاتينية وأنشأوا «لاهوت التحرر»، وهي ثورة علمانية من دون شك «تحرر الدين من استغلال السلطة له من خلال فك الربط بين الدين والسلطة وهو ربط يكبل العقيدة بأوضاع الدين كظاهرة اجتماعية ذات طابع تاريخي»(١٧٣).

٣ ـ فصل الدين عن العلم، وليس عن الدولة، إذ لكل مجاله الخاص، ولا يقوم أحدهما بوظائف الآخر، وهما معاً مطلوبان... وقديماً ذكرنا الغزالي بأنه «لا يحتج بالدين على العلم»، وذكرنا ابن رشد بأن «الحكمة أخت الشريعة»، والزرنوجي بعبارته «لا بقاء للإسلام إلا بالعلم»، وابن الحداد في فصله بين «سياسة الدين وسياسة الدنيا» ومحمد عبده برأيه المتقدم في أن «تكون المدارس قاصرة على العلوم غير الدينية، ويكون للدين مواضع مخصصة لتعليمه والتربية بمقتضاه»، وإن كان ذلك مستحيلاً في بلاد الإسلام إذ هو أبعد من مجيء الألف على رأس المائة»(١٧٤).

وحتى يأذن الله بفك الاشتباك بين هذه التيارات وتوليد صيغة تصالحية تتقدم بالدين والعلم، فسوف تظل الممنوعات في البحث على حالها من التحذير والتكفير، وسوف يحاط الفكر بقيود إدارية ورقابية مما يلجئ الباحثين إلى الكف أو التردد أو الكتابة بخوف، أو المسايرة التي تبعد عن العلمية والمنهجية الموضوعية... ويقف المفكر ألف مرة أمام كل عبارة ليرى ما إذا كانت تتعارض مع التقاليد الاجتماعية والمذاهب الدينية والأنظمة السياسية، مع أن الحرية الأكاديمية تطرد كل خوف، وتشجع كل فكر، وتمتدح الصواب، وتتسامح مع الأخطاء لأنها للفكر نقاط مراجعة وتصويب وتطوير.

وفي النهاية فإن هذا الإرهاب الذي يحاصر الباحث، شاهراً سيف الممنوع،

---

(١٧٣) سمير أمين، «الاجتهاد والإبداع في الثقافة العربية وأمام تحديات العصر،» **المستقبل العربي**، السنة ١٢، العدد ١٣٣ (آذار/مارس ١٩٩٠)، ص ٣٢ ـ ٤٦.

(١٧٤) انظر: محمد عمارة، **تيارات الفكر الإسلامي** (القاهرة: دار الفكر الإسلامي، ١٩٨٣)، ص ٢٩٩، ومحمود قمبر، «هدفية العلم في الإسلام،» في: قمبر، **دراسات تراثية في التربية الإسلامية**، ص ٢٩٧ ـ ٣٦٠.

يسبب للفكر والثقافة والحضارة خسارة فادحة، «فلا أحد يعرف ـ كما يقول غريم مودي ـ ما هي الأفكار التي لم تطرح، والمحاضرات التي لم تلق، والدروس التي لم تسمع في قاعات الدراسة، والأبحاث التي لم تَسُدْ... ولا أحد يعرف مقدار الأمانة أو احترام الذات الذي فُقد نتيجة الرعب والاحتراس واليأس والخضوع»[١٧٥].

٦ ـ التدريس مع التقييد

من الدراسات القليلة التي استطلعت آراء أعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات العربية حول حدود الحرية التي تعطيهم حق اتخاذ الطريقة التي يرونها مناسبة في تدريسهم، تظهر نتيجة عكسية لما نتوقعه، إذ ترى غالبيتهم أن لهم حرية التدريس[١٧٦].

فما الصواب والخطأ في هذه النتيجة؟... إن عضو هيئة التدريس الذي ينفرد في القاعة بطلابه لإلقاء محاضرة أو لعرض تجربة أو لشرح مسألة أو للتدريب على تعلم مهارة، يظن أنه يتصرف بحرية شخصية ولا رقيب عليه، وهو في ذلك مخطئ تماماً. فهو مقيد بأسلوب تقليدي، تقره الأقسام والكليات والجامعات، فلا حرية فيه... إنه كأي تقليد اجتماعي موروث أو عام يمارسه الناس في حياتهم، وهو مفروض عليهم وهم متكيفون به ولا ينفكون عنه... إن الحرية لا تكون إلا مع الاختيار والتجديد في الاختيار كما ذكرنا في البداية[١٧٧].

وكما شاهدنا في عدد كبير من جامعاتنا العربية، فلا حرية للأستاذ في اختيار وتدريس كتاب في مادته، فذلك من اختيار القسم العلمي، إذ هو الذي يحدد الكتب التي تراعي قيم الثقافة وآداب النظام الاجتماعي، وتستوفي في مادتها العلمية الأهداف والمحتويات التي ينص عليها توصيف المقررات... ولا حرية له في ابتداع طريقة

---

(١٧٥) Moodie, «The State and the Liberal Universities in South Africa, 1948-1990,» pp. 3-11.

(١٧٦) انظر: حمادة، «دراسة ميدانية للحرية الأكاديمية في جامعة الكويت،» ص ٨٤ ـ ٨٥؛ طناش، «مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية،» ص ٢٢١٤، ومحافظة، «مفهوم الحرية الأكاديمية وحدود ممارستها عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة،» ص ٣٨.

(١٧٧) مع إقراره بأن الجامعي في تونس «يتمتع بحرية تامة في مجال التدريس والبحث» فإن عبد الفتاح عمرو يعترف في موضع آخر بما ينقض ذلك، إذ «يقوم التدريس على أساس برنامج سابق الوضع يحدد بقرار من وزير التربية والعلوم إثر اقتراح صادر عن المجلس العلمي»... ويستطرد قائلاً: «الحالة الوحيدة التي قد تحد من هذه الحرية تتمثل في إمكانية متابعة نشاط الجامعي المتربص من طرف أستاذين يكلفهما المجلس العلمي بذلك قصد إعداد تقريرين لترسيم المعني بالأمر بصورة نهائية في سلك التعليم العالي». انظر: عبد الفتاح عمر [عمرو]، «الحرية الأكاديمية في الجامعات التونسية،» **المستقبل العربي**، السنة ١٧، العدد ١٩٠ (كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٤)، ص ٩٤.

تدريسية تخالف المألوف والمتبوع. وهو ليس حراً من دون رقابة... إنه حتى في كبرى الجامعات الأمريكية مراقب من قبل طلابه ولهم حق تقويمه ورأيهم له احترامه في تثبيت الأستاذ وفي ترقيته أو في طرده... وهو كذلك مراقب من زملائه في قسمه ولهم أيضاً حق تقويمه ورأيهم مسموع.

والأساتذة الوافدون في الجامعات الخليجية تكتب عنهم تقارير سرية، وترصدهم عيون إخبارية، تنقل ما تشاهد من طرائقهم وما يقال من كلامهم، ويبقون في أعمالهم ما داموا ممتثلين لتعليمات الإدارة وحائزين لرضا الطلبة عنهم، وإلا فإنهم يبعدون حتى لو كانوا من أكفأ الجامعيين... ولا يستطيع أي وافد أن يتظلم أو يطالب بحقوق «فالعقود التي توقع مع الأساتذة الوافدين في الجامعات العربية هي ما يسمى في القانون عقود الإذعان، أي أن الجهة المتعاقد معها تنهي العقد متى شاءت من دون بيان الأسباب»[١٧٨].

ولقد تسبب لنا أحد أعضاء القسم الذي أرأسه بمشكلة مزمنة في عدم التزامه بما أقره القسم في التدريس، فلا يحاضر كغيره ويعد جيداً محاضراته، ولا يلتزم بمادة الكتاب المقرر أو يتقيد بتغطية موضوعاته... وإنما يدخل مع الطلبة في مناقشات عامة من دون تكوين علمي أولي يؤهلهم للدخول في مناقشة موضوعية لها أطرها وعناصرها المعرفية، ما جعلهم يتذمرون من طريقته ويهربون من التسجيل في مقرراته، ويحرجون إدارة القسم والكلية والجامعة بشكاواهم...، ولأنه مواطن وأنذر مرات، فهو باق لأنه موظف دولة، مثبت ومستديم.... ومع ذلك فهو دائماً يعتبر نفسه على حق، وهو حق توفره له حريته الأكاديمية حتى لو ضج الجميع منه...

ومثله ـ لغرض آخر في تونس، اغتنم أحد الأساتذة «درسه ليقوم بعملية توجيه سياسي لفائدة حزب، وانجرت عن ذلك اضطرابات أدت إلى إزاحة الأستاذ عن الدرس، ونقلته إلى مؤسسة أخرى. كما حصل أن تصدى عدد من الطلبة المتنسبين إلى توجهات سياسية للأستاذ نظراً إلى عدم تلاؤم محتوى الدرس وقناعاتهم السياسية... وفي كل ذلك من دون شك خطر على الحرية الدينية»[١٧٩].

وهذا ما تفعله السلطات الجامعية في الدول المتقدمة مع أي أستاذ جامعي أمريكي يدرس ويقوم طلابه بطريقة غير موضوعية ولا معترف بها، لأن طريقته تصبح أدعى إلى الفوضى منها إلى ممارسة أكاديمية مقبولة... وتجد الجامعة نفسها مضطرة إلى

(١٧٨) انظر مداخلة خير الدين حسيب ضمن المناقشات التي دارت حول بحثي: عبد الله، «حالة جامعة الإمارات العربية المتحدة،» والسقاف، «الحريات الأكاديمية في الجامعات اليمنية،» ص ١١٩.

(١٧٩) عمرو، المصدر نفسه، ص ٩٥.

فصل هذا الأستاذ لأن مصلحتها العامة فوق مصلحته الخاصة[١٨٠].

إن الحرية ليست في المخالفة للمخالفة، ولكن المخالفة المبدعة التي تظهر إيجابيتها وتدعو إلى الأخذ بها وتقليدها. وليست الحرية في الدرس للاستغلال السياسي أو الديني لمصلحة خاصة «فالأستاذ الذي يأخذ بالثرثرة الثقافية أو العلمية (أو بالدعاية المغرضة) فارغة المضمون، لا يسمح له بل يعد صنيعه من ضروب التآمر على الحرم الجامعي والإضرار بسمعة العلم وأهله»[١٨١].

٧ ـ لا حُرمة لِحَرَم

إن حرمة الجامعة في مفهومها تعني «أمنها وسلامتها وحمايتها من كل وسائل الضغط والإكراه حتى لا يقوم أي حاجز دون التحليل والتعبير بكل حرية وموضوعية»[١٨٢].

وهذه الحرمة منذ الامتيازات التي منحتها البابوية لجامعة باريس وتحمل اعترافاً ضمنياً باستقلالية مكانية للجامعة بحيث لا تنتشر على أرضها سوى سيادة إدارتها، لم تكن دائماً كما رأينا في موضع احترام والتزام... نعم مرت فترات وجيزة رفعت فيها اقتحامات الشرطة للجامعة، ورفع فيها الاعتقال والتحقيق إلا بإذن كنسي ومن قبل قاضي الكنيسة. ومثلت هذه الفترات الاستثناء العابر الذي لا ينفي القاعدة الراسخة ولا ينقضها، والتي ارتبطت بتبعية الجامعة ـ كأي مؤسسة عامة أو خاصة ـ لسلطة الدولة التي ترعى الأمن العام وتحافظ على النظام.

إن الجامعات العربية وبالذات تلك الجامعات التي عرفت الهيجان السياسي بين طلابها، محكومة بقوة بوليسية في داخلها وخارجها. في داخلها مراكز شرطة كما في تونس واليمن، أو حرس جامعي كما في مصر، ولها واجبات الضبط والرصد والإنذار، حتى إذا تطلب الأمر هجمت القوات البوليسية المدربة من الخارج لقمع أي حركة طلابية تتجاوز أسوار الحرم الجامعي.

ولقد بلغ التدخل البوليسي مداه في جامعات تونسية، كما حدث في الستينيات والسبعينيات. وفي التسعينيات جد أمر لم يعرف من قبل وهو «أن القرار المتعلق

---

(١٨٠) انظر مداخلة سعد الهاشل في: «حوار حول الحرية الأكاديمية بين المفهوم والممارسة،» ص ٨٥.

(١٨١) قاسم، «مسؤولية المجتمع العلمي العربي: منظور الجامعة العصرية وأفق الحرية الديمقراطية داخل الحرم الجامعي العربي،» ص ٨٨.

(١٨٢) عمرو، «الحرية الأكاديمية في الجامعات التونسية،» (المستقبل العربي)، ص ٩٢.

بالدرس أو بعدمه كان يتخذ يومياً من طرف هيئات وقوى خارجة عن الجامعة»[183]. ويُقر عبد الفتاح عمرو بأن «حرمة الجامعة وحصانتها كانت في انتهاك منذ عام ١٩٦٦ حين كان النظام يستغل الجامعة سياسياً، ويرد الفعل بعنف كلما تعرض الخطاب السياسي الرسمي إلى النقد أو المواجهة، فكانت القوة العامة تتدخل لقمع الطلبة بشدة، غير مكترثة في ذلك بالحرمة الجامعية ولا باحتجاجات الأساتذة والمدرسين. وكانت تستعين أحياناً بميليشيات الحزب الحاكم بتعلة أن الشعب يدافع عن مؤسساته الجامعية»[184].

ومثل ذلك حدث ويحدث في جامعات مصر، وفي جامعات السودان. . .، وفي جامعة أي دولة عربية ترى السلطة فيها بيئة شغب وحركة تمرد وصوت معارضة.

«ومع ذلك فليست السلطات دائماً معتدية أو ظالمة، فقد تجد نفسها مضطرة للتدخل لوقف أنشطة معادية متزايدة تتسلل في منهجية محكمة وبأساليب منظمة علنية وسرية إلى داخل الجامعات، ومن خلال أقليات نشطة تتحرك بمهارة مدربة لاحتلال مواقع العمل الطلابي ونشر أفكارها بكل وسيلة، وحين تجد سياسات دعائية وأعمالاً تخريبية مدعمة مالياً وتكتيكياً لفرض وجودها متحدية سياسات التنظيم الجامعي ولوائحه الداخلية»[185].

ولهذا فإن حرمة الجامعة في إطار احترام حدود الحرية الأكاديمية، مسؤولية مشتركة بين الدولة والجامعة لمنع الانتهاكات الداخلية والخارجية كافة. على الدولة أن توفر ضمانات لحرمة الجامعة، وعلى الجامعة أن تمتلك مقومات دعم وصيانة هذه الحرمة. ويجب أن تكون لهذه الحرمة قداستها عند كل الأطراف.

هناك أشياء أكبر من أن ينظر إليها في ماديتها؛ فالعَلَم ليس قطعة قماش، إنه رمز لسيادة أمة وحرية وطن. . . كذلك الحرم الجامعي، فليس مجرد مكان أو مبنى،

---

(١٨٣) انظر مداخلة عبد الفتاح عمرو ضمن المناقشات التي دارت حول بحث: عبد الفتاح عمرو، «الحريات الأكاديمية في الجامعات التونسية،» ورقة قدمت إلى: **الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع مؤسسة فريدريك ايبرت، عمان: ٢٧ ـ ٢٨ سبتمبر/ أيلول ١٩٩٤**، ص ٦٨.

(١٨٤) عمرو، «الحرية الأكاديمية في الجامعات التونسية،» (**المستقبل العربي**)، ص ٩٢.

(١٨٥) قمبر والمسند، «الرقابة على الجامعات: واقع وتوجهات،» ص ٧.

إنه رمز لرسالة علْم وقدسية فكر. . . فهل تحترم قيمته وتصان كرامة أهله، كما تحاول أن تفعل الدول المتقدمة؟ أم تسقط هذه القيمة ويستهان بأصحابها كما يحدث في الدول المتخلفة؟!

سادساً: وجامعاتنا طاردة الحرية

من التناقض أن تطالب جامعاتنا العربية بحرية أكاديمية بينما هي في الواقع طاردة لها. . . ولماذا تقلد الجامعات الغربية وهي لم تصل إلى مستوى مماثل أو ممتاز لكي تحصل على الحرية الأكاديمية كامتياز؟!.

إذا كانت جامعاتنا تعاني ـ كما وضحنا سلفاً ـ ضغوطاً لسلطات خارجية (حُكْمية وسياسية ودينية واجتماعية)، فإنها تعاني كذلك وربما بشكل أكبر سلبيات داخلية، حتى لم نعد نعرف ما إذا كانت الضغوط هي المولدة للسلبيات، أم أن السلبيات هي المستدعية للضغوط. . من الجاني؟ ومن الضحية؟. . من بادأ بالأفعال؟ ومن قاوم برد الأفعال؟. . . ولا فرق فالمسألة أشبه بحكاية البيضة والدجاجة، ذلك أن الجامعات مثل مجتمعاتها تتجانس معها قوة وضعفاً، تقدماً وتخلفاً، صلاحاً وفساداً، تحرراً واستبداداً.

وسوف نوضح في هذا السياق مصادر وعوامل السلبيات المعوقة لفعاليات الجامعات واستحقاقها لحرية أكاديمية ليست كغاية في حد ذاتها ولكن كوسيلة ضرورية في إنجاز أهدافها.

١ ـ إدارة أكثر تحكّمية

إن الإدارات الجامعية في غالبيتها، لا تستجيب فقط لمطالب الحكم، بل تسبقها بما يدعم تحكميته، حتى لتصبح في بعض الأحيان «ملكية أكثر من الملك». . . وكما وصف مالك بن نبي الدول العربية أو الإسلامية بأن لها قابلية للاستعمار، فإن جامعاتنا لها قابلية مستجيبة للتحكم. . . فرؤساء الجامعات معظمهم يأتون بأوامر تعيين حكومي، ويحرصون على بقائهم في كراسي الرئاسة وتجديدها، ويطمحون إلى مناصب وزارية أكثر إغراء وتحكماً[١٨٦]، وإلا لكان لهم مواقف أخرى ربما علمت الحاكمين كيف يكون التعامل مع الأكاديميين. . .

---

(١٨٦) لم يكن مصادفة أن يُصرح الرئيس حسني مبارك في حديثه لرئيس تحرير جريدة الجمهورية في ١٩٩٩/٧/٢٩ بأنه «لا مدّ لرئيس جامعة وصل إلى سن المعاش، ولا تعيين في الوزارة لشخص يسعى لأن يكون وزيراً».

وقديماً عندما طلب الخليفة الرشيد من الإمام مالك أن يأتي بكتابه **الموطأ** لتعليم أولاده في قصره، رفض مالك بشدة وقال قولته المشهورة: «إن العلم يُؤتى إليه ولا يسعى إلى الحكام»[187]. وحديثاً عندما كرم الرئيس عبد الناصر في عيد العلم عباس العقاد ومنحه جائزة الدولة التقديرية، عبّر العقاد بجملة لها دلالتها التي تليق بمكانة هذا المفكر، قال: «وجب على دولة الحكم أن تكرم دولة العلم».

ومقارنة بذلك نتساءل: كيف يسمح أعضاء مجلس جامعة خليجية بإسقاط قوانين ولوائح الجامعة لتمرير أمر مخالف للرئيس الأعلى للمجلس وهو شخصية غير أكاديمية، ويعتبر أمره فوق القانون؟ كيف يقبلون برأي تصوغه في الخارج الديوانيات والمجالس الخاصة[188].

كيف يدعو أعضاء المجلس الأعلى للجامعات في مصر رئيس الجمهورية ليكون رئيس شرف لهذا المجلس؟. وكيف يتبرأون في اجتماعه بهم من زميل لم يرتكب جرماً وإنما كان له رأي ندد به الرئيس؟ وكيف يطلبون من سيادته كما لو كان إله العالمين «أن يغفر ويعفو ويتكرم بالأمن والأمان»؟[189]. بل كيف يقبلون أن يحكمهم وزير التعليم العالي بسياسة حكومته ويحوّل الجامعات إلى مصالح حكومية تديرها السلطة؟[190] بل كيف تقبل مجالس الجامعات بالتعديلات التي أدخلها مجلس الشعب في جلسة ٣٠/ ٥/ ١٩٩٤ على نصوص قانون تنظيم الجامعات من دون أن يؤخذ برأيها أو بمشاركتها، وكأن الجامعات خارج الموضوع، أو كأنها محكومة بالسلطة وليست حاكمة لمؤسساتها؟[191].

---

(١٨٧) ومثله أبو سليمان الغرناطي السعدي ت/ ٥٧٣هـ وقد انتقل من غرناطة إلى باغة لأن السلطان «دعاه لإقراء بنيه في قصره، فقال: والله لا أهنت العلم ولا مشيت به إلى الديار». انظر: قمبر، **دراسات تراثية في التربية الإسلامية**، ص ٢٣٣.

(١٨٨) انظر: رضا، **الإصلاح الجامعي في الخليج العربي**، ص ٩١ ـ ٩٤، ومحمد المهيني، **الإدارة الجامعية** (الكويت: مطابع الرسالة، ١٩٨٤)، ص ١٣٥. «لكي يسمح مجلس جامعة الكويت بتعيين معيد لم يحصل على تقدير جيد كحد أدنى تبعاً لنص اللائحة، أصدر فتوى خاصة تأخذ بتقدير مقبول مع كتابة بحث للمعادلة بتقدير جيد، ومن ثم يمكن تعيين المعيد الذي قدم مقالة بحثية واستوفى بها شروط التعيين».

(١٨٩) إمبابي، «الحرية الأكاديمية في ضوء وظائف التعليم الجامعي في مصر،» ص ١٦٦.

(١٩٠) السباخي، «استقلال الجامعة بين الشعار والتطبيق،» ص ٢٣٣ ـ ٢٣٥. ويرى محمد أبو الغار الأستاذ بطب القاهرة «أن الوزير على مدى العقود الأخيرة كان هو الشخص الوحيد الذي يقرر كل شيء على مستوى الجامعات والكليات والأقسام، فهو الذي يرشح رؤساء الجامعات وهم الذين يختارون العمداء، بناء على ترشيحه أو موافقته. وأصبح رأي مجالس الأقسام بل الكليات شكلياً. وأصبح كل شيء في الجامعات يقرر أو يحدد على مستوى شديد المركزية». انظر: «استقلالية الجامعات هي الحل،» **الأهرام**، ١٤/٧/١٩٩٩، ص ٣١.

(١٩١) السباخي، المصدر نفسه، ص ٢٣٣.

وإذا كانت رئاسات الجامعات متساهلة مع السلطات فإنها متشددة في أحيان كثيرة مع أعضاء الهيئات التدريسية. . . إذ معها سلطة الرئاسة في الداخل وسلطة الحكومة في الخارج، وكما يقول السباخي: «السلطة المطلقة مفسدة مطلقة، لقد أسيء استخدامها كسلاح إرهاب مسلّط على ذوي الرأي الحر والمستقل داخل الجامعة»(١٩٢).

ولقد فُصل أساتذة في جامعة الكويت من دون تطبيق اللوائح التنظيمية للجامعة، وذلك بتأثير التدخلات من خارج الجامعة(١٩٣). . . ولا يملك مجلس جامعة قطر ـ كأي جامعة أخرى ـ رفض أمر صادر من جهات عليا خارجية، وكثيراً ما جاءت أوامر بإنهاء إعارات أو تعاقدات لأساتذة من دون إبداء أسباب مقبولة أو مبررة لذلك. وكثيراً ما سُخر الأساتذة من أصحاب الكفاءة في أعمال جامعية خارج أنصبتهم التدريسية أو في إنجاز دراسات تتطلب الخبرة والجهد من دون مكافأة، بعكس ما هو معمول به خارج الجامعة. . . ولهذا يتعجب السباخي من أن يكون «موظفو الدولة والقطاع العام لديهم من الضمانات (والامتيازات) أكثر مما لأساتذة الجامعة»(١٩٤).

وفي بعض الحالات فإن الذي يتهدد حرية الأساتذة لا يجيء من سلطة خارجية بقدر ما يجيء من داخل الجامعة، وما يحمله التسلّط الإداري بها، بحسب تعبير مسؤول في جامعة الإمارات(١٩٥). وفي الجامعة الأردنية فإن ٦٢,١ بالمئة من أعضاء هيئة التدريس يعانون ثقل القيود الإدارية المعاكسة لحريتهم الأكاديمية(١٩٦)، وتهبط هذه النسبة إلى ٥٠ بالمئة في جامعة مؤتة بالأردن(١٩٧).

وتكثر الشكاوى في الجامعات العربية من سوء معاملة الإدارة، في رأي أستاذ: «تميل (جامعته) إلى معاملة أعضاء هيئة التدريس معاملة صارمة ومقيدة، وأدت

---

(١٩٢) عمر السباخي، «ملاحظات حول مجالس تأديب أعضاء هيئة التدريس في القانون الحالي لتنظيم الجامعات،» **التربية المعاصرة**، العدد ٣ (أيار/مايو ١٩٨٥)، ص ١٩٦.

(١٩٣) عبد الله، «الحريات الأكاديمية في جامعة الإمارات العربية المتحدة،» **(المستقبل العربي)**، ص ١٢٩.

(١٩٤) السباخي، «ملاحظات حول مجالس تأديب أعضاء هيئة التدريس في القانون الحالي لتنظيم الجامعات،» ص ١٢١.

(١٩٥) عبد الله، المصدر نفسه، ص ١٢٩.

(١٩٦) طناش، «مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية،» ص ٢٢١٦.

(١٩٧) محافظة، «مفهوم الحرية الأكاديمية وحدود ممارستها عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة،» ص ٤٢.

الممارسات الفوقية إلى تفشي الرقابة الذاتية التي تتنافى مع حرية الأستاذ الجامعي».

ويندد آخر بالهيمنة الإدارية «المتمثلة في تمركز السلطة في مؤسسات التعليم العالي في أيدي فئة محدودة جداً من القيادات الإدارية العليا، الأمر الذي يترتب عليه فقدان المشاركة وانعدام تفويض السلطة للحلقات الإدارية الوسطى والدنيا».

ويرى ثالث أن التسلّط الإداري «كثيراً ما يؤدي إلى هدر الطاقات وتبديد الجهود وإعاقة تحقيق الأهداف (وكثرة) المشكلات التي تعيق تقدم الجامعات في بلدها»[١٩٨].

٢ ـ سوء أخلاقية مهنية

مع إدارة متسلطة لها استهواء تحكمي، أو متسيبة لا تلتزم بمبدأ أو بقانون، ينتشر الفساد بكل ألوانه... ففي حالات تم فيها التعيين من دون التزام بالمعايير الأكاديمية البحت أخذاً بـ «المحاباة والواسطة السياسية، والنفعية الضيقة»، ويكاد يكون ذلك أسلوباً شائعاً في معظم الجامعات العربية، كما أشرنا إلى ذلك من قبل[١٩٩].

ولم يكن نادراً أن يستولي رؤساء بعض الجامعات وعمداء بعض الكليات في دولة عربية على بعض ما في عهدتهم من أشياء ثمينة وتحويلها إلى ملكية خاصة. وجرت تحقيقات مع عدد من عمداء كليات التربية النوعية (سابقاً) في مصر، بتهمة استيلائهم على أموال طلابية مدفوعة، وفصل بعضهم، واستتر أكثرهم مع فوزهم بالغنائم.

أما عن أعضاء هيئة التدريس فالانحرافات السلوكية أكثر من أن تحصى، منها المتاجرة في العلم: بيع كتب بالإكراه وبالتهديد للطلاب وبأثمان مرتفعة، إعطاء دروس خصوصية وبيع الامتحانات[٢٠٠] وهدايا ورشى وعلاقات جنسية محرمة مع طالبات.. والغريب أن يتورط أستاذ شريعة وإمام مسجد في جريمة زنا[٢٠١].

---

(١٩٨) سورطي، «الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية بين الواقع والتطلعات،» ص ١٦ ـ ١٨.

(١٩٩) انظر: قاسم، «مسؤولية المجتمع العلمي العربي: منظور الجامعة العصرية وأفق الحرية الديمقراطية داخل الحرم الجامعي العربي،» ص ٨٢. انظر أيضاً: إمبابي، «الحرية الأكاديمية في ضوء وظائف التعليم الجامعي في مصر،» ص ١٦٦ ـ ١٦٧، حيث أشار إلى أساليب غير أخلاقية لبعض أساتذة الجامعات المصرية تعبر عن تجاوزات في التعيينات والترقيات، وتحيزات وتأثيرات شخصية في إعداد الرسائل الجامعية ومناقشتها وإجازتها.

(٢٠٠) عوض، «سياسة التعليم الجامعي،» ص ٢١ ـ ٢٢.

(٢٠١) انظر: قاضي، **قضايا جامعية**، ص ١٥٠، وإمبابي، «الحرية الأكاديمية في ضوء وظائف التعليم الجامعي في مصر،» ص ١٦٨ ـ ١٧١.

وتكررت في جامعة قطر حالات طرد لأساتذة حاولوا إقامة علاقات غير مشروعة مع طالباتهم.

وفي معظم الجامعات يجمع الأساتذة بين التدريس والعمل الخاص في المحاماة أو في الطب أو في المحاسبة أو في الهندسة أو في الزراعة أو في التجارة، وغالباً ما يكون العمل الخارجي على حساب الأعمال الأكاديمية في الجامعة، فالتفرغ المهني لم يعد له وجود أو احترام. . . وتتفشى ظاهرة التغيب عن العمل بين الأساتذة المنتدبين من القاهرة والإسكندرية لجامعات الأقاليم، وبعضهم لا يذهب لجامعته أكثر من يوم أو يومين في الأسبوع، بل وحتى من يوجد منهم في جامعته فإن تكليف المعيدين أو المدرسين المساعدين أو أمناء المعامل أمر شائع للقيام بأعمال التدريس نيابة عنهم(٢٠٢). بل إن زميلاً حكى لنا عن تغيبه لمدة أسبوعين ـ لعذر عائلي ـ ولم يسأل عنه رئيس أو زميل أو طالب، وكأن الغياب عن الجامعة كالحضور فيها مسألة شخصية لا تهم غير صاحبها. وأصبحت أساليب البحث عن تنمية الدخل أهم بكثير من السعي لتنمية الكفاءة المهنية كما يرى أحد الأساتذة المصريين معللاً ذلك بـ «بؤس أحوال أعضاء هيئة التدريس»(٢٠٣).

وفي الجامعات الأردنية حيث لم تعد الرواتب مجزية ولا كافية لمواجهة أعباء الحياة، فإن «كثيراً من الأساتذة يعملون الآن في الجامعات الأهلية سواء بشكل رسمي أو غير رسمي وعلى أساس الساعة. وأصبح دوامهم جزئياً (في جامعاتهم). ومن هنا انهار جدار القيمة التعليمية، وتجاسرت الدولة على أن تتطاول على الجامعات في كرامتها. إن الأستاذ ما عاد يدافع عن كرامته، بل أصبح عنده جدول يومي مثل الطبيب العام: ساعة هنا وساعة هناك حتى يكمل اليوم»(٢٠٤).

كما تقطعت علاقات الزمالة بين الجامعيين لأسباب متنوعة: اختلافات وتعصبات سياسية، انتماءات قبلية، تنافس على الترقيات والمناصب الإدارية والإعارات

---

(٢٠٢) انظر: **الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع مؤسسة فريدريك ايبرت، عمان: ٢٧ ـ ٢٨ سبتمبر/أيلول ١٩٩٤،** ص ٣٥، ٤٩، ٥٠، ٧١ و١١٩. ولقد بلغت في إحدى الفترات نسبة من يجمع بين التدريس والمحاماة من أساتذة القانون في الجامعات المصرية نحو ٨٠ بالمئة.

(٢٠٣) عبد المجيد عبد التواب شيحة، «الدور المهني للأستاذ الجامعي: دراسة لآراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس،» **التربية المعاصرة** (أيار/مايو ١٩٨٥)، ص ١٢٠.

(٢٠٤) انظر مداخلة محمد عدنان البخيت ضمن المناقشات التي دارت حول بحث: محافظة، «الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية،» ص ٣٥.

والانتدابات، الحسد والغيرة والشكاوى الكيدية. . . ولقد فضح عبد الناصر مثل هذه الأساليب التي حملت بعض الأساتذة على التجسس والنفاق طمعاً في التقرب من السلطة، وأعلن بكل أسف أن «رجال الثورة من النقاء والطهر الثوري الذي لم يصل إليه أساتذة الجامعة»[(٢٠٥)].

ولا شك في أن الفساد بنوعيه الرفيع (Honest Corruption)، والوضيع (Dishonest Corruption) ظاهرة عامة تعرفها كل المجتمعات وتعتاده الأوساط المؤسسية العامة والخاصة كسلوك طبيعي وليس شاذاً أو غير عادي[(٢٠٦)]، والجامعات وأساتذتها جزء من المجتمع وناسه[(٢٠٧)].

وإذا خسروا أنفسهم كنماذج فكيف يستحقون حرية أكاديمية يصعد لها فوق المعارج؟[(٢٠٨)].

---

(٢٠٥) في كتابه **فلسفة الثورة** يقول عبد الناصر: «ذهبنا نلتمس الرأي من ذوي الرأي والخبرة من أصحابها. ومن سوء حظنا أننا لم نعثر على شيء، فكل رجل قابلناه لم يكن يهدف إلا إلى قتل رجل آخر، وكل فكرة لم تكن تهدف إلا إلى قتل فكرة أخرى. . . ولو أصغينا إلى كل ما سمعناه لقتلنا جميع الرجال، وحرمنا من جميع الأفكار، فلقد كانت الأنانية مستحكمة وكلمة أنا على كل لسان». وفي موقع آخر، يقول: «أذكر مرة كنت أزور فيها إحدى الجامعات ودعوت أساتذتها، وجلست معهم أحاول أن أسمع منهم خبرة العلماء، وتكلم أمامي منهم كثير. ومن سوء الحظ لم أجد أحداً منهم يقول لي أفكاراً، وإنما كل واحد منهم لم يزد على أن يقدم لي نفسه وكفاياته، ورمقني بنظرة الذي يحاول أن يؤثر نفسه على الآخرين». نقلاً عن: إمبابي، «الحرية الأكاديمية في ضوء وظائف التعليم الجامعي في مصر،» ص ١٤٦.

(٢٠٦) محمد أحمد قاسم الخياط، «الفساد السياسي: دراسة ميدانية لمعرفة اتجاهات طلاب جامعة صنعاء نحو الفساد المالي والإداري،» **التربية المعاصرة** (أيلول/ سبتمبر ١٩٨٣)، ص ٢٠٨.

(٢٠٧) تحت عنوان مثير: «سوسن تتحدى الأخطبوط،» **صباح الخير** (مصر) (٣٠ كانون الثاني/ يناير ١٩٩٧)، كشفت النائبة في الإسماعيلية عن فساد كبير في جامعة قناة السويس: «أستاذ يسرق جهازاً من المستشفى ويضعه في عيادته، اختلاسات أمين الجامعة السابق ويعيّن مستشاراً برغم فساده، شراء أجهزة ناقصة أو مستعملة للمستشفى الجامعي وضياع ملايين الجنيهات، مدرس مساعد صغير يعمل لحساب العصابات الكبرى، أمين مخزن يعبث بأشياء قيمتها ملايين، الغش أصبح علناً في الامتحانات التي تباع وتغير النتائج وتزور كشوف الكونترول، العبث في تعيينات هيئات التدريس، الدكتوراه بعد ثلاث سنوات لأولاد الأساتذة، بعثات ومهمات علمية في الخارج لأصحاب النفوذ، لا أحد يفصل ولا يحاكم».

(٢٠٨) انظر: قاسم، «مسؤولية المجتمع العلمي العربي: منظور الجامعة العصرية وأفق الحرية الديمقراطية داخل الحرم الجامعي العربي،» ص ٨٩، حيث قدم منظومة قيم تؤهل الأستاذ الجامعي لممارسة الحرية الأكاديمية يعز وجودها، وهي: «الصدق، الشجاعة الأدبية، الاعتراف بالخطأ، التعويل على الحقيقة، الشعور بالواجب، الثبات، متانة الخلق، الاعتماد على النفس، سعة الصدر».

٣ ـ بحوث علمية شكلية

من واقع خبرة د. نخلة وهبه المهنية كرئيس لمركز البحوث التربوية والتطوير بوزارة التربية والتعليم في دولة البحرين على مدى تسع سنوات، نشر دراسة قيّمة بعنوان: كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة، عرض فيها بنظرة تحليلية نقدية متعمقة آفات البحث التربوي، التي حولته بالفعل إلى مهزلة لكنها مبكية لا مضحكة.

والواقع أن البحث العلمي في ١٨٤ جامعة و٥٠٠ مركز بحثي على امتداد الأرض العربية، كله موصوف بهذه العلة التي تفقده وضعيته ووظيفيته على المستوى الدولي، كما أكد ذلك الدكتور طه النعيمي الأمين العام لاتحاد مجالس البحث العلمي العربية[(٢٠٩)].

فهذا البحث لم يؤسس له فكراً له أصالته وقيمته، على رغم ١٨٠ سنة مرت علينا وعندنا تعليم جامعي بدأ في مصر ثم انتشر في غيرها... لم نخترع نظرية علمية، ولم نكشف عن حقيقة معرفية، ولم نقدم للعالم منهجية بحثية، وإنما عشنا منذ أول بعثة لمصر في أوروبا عالة على الغرب في كل شيء نظري أو عملي، واكتفينا أن نكون تلامذة لأساتذته، ونقلة لأفكاره وشراحاً لعلومه... وليست أبحاثنا على كثرتها النسبية إلا «تمارين بحثية» ـ بتعبير بعضهم[(٢١٠)] ـ تجري في فلك الدراسات السابقة وكلها تحصيل حاصل، وليس بها أي إضافة علمية أو تقنية سواء في مجال الأبحاث الأساسية أو العملية.

وتتعاظم في الواقع جريمة السرقة العلمية، ما يضيف إلى نقص الكفاءة في البحث نقص الأمانة وسوء الخلق، حيث يستبيح من يسمى بالباحث النقل من دون تنصيص وتوثيق، وربما نقل صفحات متتابعة بكل مادتها ومراجعها وكأنها له...

ولقد فجعت أنا شخصياً مرات مع زملاء ممن أطلق عليهم د. سعيد حارب «لصوص المعرفة» استباحوا لأنفسهم السرقة من دراساتي من دون حياء ومن دون محاكمة.. وللأسف فإن حقوق المؤلف ليست لها صيانة قانونية ولا أدبية، وإن شكلت في بعض الحالات لجان علمية جامعية للنظر في بعض شكاوى المتضررين

---

(٢٠٩) «البحث العلمي في الوطن العربي متخلف وضعيف ولا يخدم التنمية،» **الشرق** (قطر)، ٢/٥/١٩٩٩، ص ٢٣.

(٢١٠) عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، **الظروف الملائمة لاستقرار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية** (دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي (ألكسو)، ١٩٨٤)، ص ٨٥: «إن نسبة كبيرة من أبحاث طلبة الدراسات العليا في التربية في الجامعات العربية، وبعض أساتذتهم هي مجرد تمرينات على أصول البحث ولا تشكل أبحاثاً يمكن أن يستفاد منها».

المسلوبين، وحدثت إدانة لعميد إحدى الكليات المصرية وعزل من منصبه، ولم تتأخر الصحافة في نشر هذه الفضائح على كثرتها، ويبدو أنها لن تشهد نهاية قريبة. فأجيال الجامعيين استمرأوا أسلوب السرقة العلمية، ولا يردعهم جزاء مناسب، ولا تفضحهم مجلات متخصصة في نقد البحث العلمي كما هو الحال في نقد الأدب.

وبحكم خبرتي الطويلة في تقويم الإنتاج العلمي لأعضاء هيئات التدريس، لا أجد قيمة حقيقية في ربط ترقياتهم بنوعية بحوثهم، ما دامت بهذه الشكلية نقلاً أو شرحاً أو تقليداً أو توليفاً: والجهد الضائع المبذول في هذا العمل لا يسهم في تنمية الباحث ولا في تقدم العلم ولا في حل مشكلات الحياة أو قضايا المجتمع(٢١١). إنه مجرد «تحبير للورق والتحلي بحلية السرق» كما قال الأقدمون.

ولو عطلنا البحث في جامعاتنا ومراكزنا البحثية لعشر سنوات مثلاً، فإن الحياة كما أتصور لن تتوقف، ولن يتأثر فيها شيء، فكل ما عندنا وفي بلادنا من عمل أو إنتاج لا يعتمد على بحث ولا يتطلب بحثاً. . . والساسة وأصحاب المشروعات الكبيرة يعتمدون على الخبرات الأجنبية أو يستوردونها جاهزة تامة الصنع والتشغيل.

ولا شك في وجود ثغرات كثيرة وأسباب متعددة تؤدي إلى هذا الضعف في صناعة البحث العلمي. . . بعضها يرجع إلى التساهل في التكوين العلمي لأعضاء هيئات التدريس بحكم الاضطرار مع التوسع في التعليم الجامعي إلى قبول عناصر دون مستوى الكفاءة البحثية، والله يعلم كيف حصل بعضهم على درجات الدكتوراه. . . وبعضها يرجع إلى ضعف الإمكانات في إثراء المكتبات بالدوريات الحديثة والكتب الأجنبية، وفي تجهيز المعامل والمختبرات. . . وبعضها يرجع إلى التقتير في الإنفاق البحثي، الذي لا تزيد مخصصاته في أحسن الأحوال على ٠,٥ بالمئة من الناتج القومي مقابل ٢,٥ ـ ٣ بالمئة في الدول المتقدمة(٢١٢)، وبعضها يرجع إلى غياب سياسة بحثية لها أهدافها وخططها(٢١٣).

---

(٢١١) انظر: «إرادة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي،» ورقة قدمت إلى: المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة، ٢١ ـ ٢٣ كانون الثاني/يناير ١٩٩٥، ج ١، ص ٣٠٢، وإقرار «تدني البحث العلمي التربوي في مصر (وفي غيرها)، حتى إن معظم البحوث التي تقدم للترقية إلى درجة أستاذ وأستاذ مساعد، دون المستوى. . . والترقيات تتم لاعتبارات أخرى غير علمية».

(٢١٢) انظر: سورطي، «الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية بين الواقع والتطلعات،» ص ١٤ ـ ١٦، وعمرو، «الحرية الأكاديمية في الجامعات التونسية،» (**المستقبل العربي**)، ص ٩٠ ـ ٩١.

(٢١٣) انظر مداخلة السيد ضمن المناقشات التي دارت حول بحث: السيد، «الحرية الأكاديمية في جامعات سوريا ولبنان،» ص ٨٧، حيث أنه مع إقراره بأن الجامعات العربية لا تعمل بحوثاً علمية، ولا تنفق على البحث العلمي فإن المشكلة عنده لا تكمن في «نقص الحرية السياسية ولا في الصدام برجال =

والأخطر من كل ذلك يتمثل في «وأد الفكر»، فالبحث فكر ـ وكما كان يردد أستاذنا موريس دبيس في سيمينار جامعة السوربون: «تعلموا كيف تبحثون، فإنكم تتعلمون كيف تفكرون». وعندنا فإن البحث يتم في ظل الخوف، ويمشي مع المعروف والمألوف، وينجر مع المتساوق المؤتلف (Convergent)، وهو بحث ضد الإبداع، الذي يتطلب الفكر الحر والجديد والمتفرد أو المختلف (Divergent)، كما أفاد بذلك العلماء المجربون من أمثال جيلفورد وتورانس.

٤ ـ طرائق تدريس تقليدية

ويتلازم مع البحث الشكلي تدريس تقليدي، وذلك وضع طبيعي؛ لأن التدريس الصحيح مرتبط في الجامعة بالمعرفة إنتاجاً ونقداً وتطويراً... وكما أن البحث حرفية تمارس بالنقل والمحاكاة، فإن التدريس كذلك صنعة تمارس هي الأخرى بآلية تقليدية.

ويشيع بكثرة طاغية أسلوب المحاضرة في صيغة إنشائية خطابية، قد تكون عرضاً تلخيصياً أو شرحاً لمادة الكتاب الدراسي المقرر[٢١٤]، ولذلك تفقد قيمتها في إثارة الفكر وحفز العقل وبناء حوار سقراطي استكشافي أو استقصائي. وكثيراً ما يهمل الطلاب المحاضرة ما دامت مادتها مسجلة في كتاب للحفظ والتحصيل، وما دام الأستاذ كـ «الكتاب الجامد: لا يدفع شبهة ولا يؤيد حجة»[٢١٥].

في جامعة الإمارات يندد الطلاب بطريقة المحاضرات الإملائية حيث «يلقي الدكتور المحاضرات المكتوبة، ويتجنب أي حوار خارج النص المكتوب. فالحوار مفقود، والطالبات يتقيدن بكتاب الدكتور وإلا فالعلامة لن تكون جيدة» ولا مناقشة «فالأساتذة يسكتون الطلبة قبل السؤال، وبعضهم يقتل حب متابعة الدراسة مردداً عبارة (سلفية) المرأة لم تخلق إلا لتربية الأطفال... وطالبة كانت تحلم بأن تجد في الجامعة الحرية الفكرية بكل معانيها وأن تبتعد عن أسلوب التلقين المدرسي والكتاب

= الدين» ولكن الحقيقة كما يراها، أنه «ليست هناك أهداف أخلاقية أو سياسية متوسطة أو بعيدة المدى لهذا المجتمع العربي بحيث يفكر في البحث العلمي».

(٢١٤) محمود قمبر، «أساليب التدريس شائعة الاستخدام في جامعة قطر ودورها في تنمية الإبداع،» في: محمود قمبر [وآخرون]، **الإبداع في الثقافة والتربية: دراسات في البناء الثقافي والتطوير التربوي**، إعداد محمود قمبر (الدوحة: دار الثقافة، ١٩٩٨)، ص ١٧١ ـ ٢٧٧.

(٢١٥) أبو الحسن علي بن محمد الماوردي، **أدب الدنيا والدين**، ط ٤ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٧٨)، ص ٦٥.

الجامعي المقرر، وطالب كان يتصور التدريس على طاولة مستديرة وحوار خصب»[٢١٦].

ومثل ذلك الشعور عند طلاب جامعة طنطا في مصر، الذين عبروا في آرائهم عن «سوء طريقة التدريس» وعدم رضاهم عنها بنسبة ٤١ بالمئة. ولهذا يلجأ كثيرون بنسبة ٣٤ بالمئة إلى الدروس الخصوصية لضمان النجاح من جهة ولعدم التمكن من فهم المادة التي يلقيها المحاضر. كما أن الطلاب بنسبة ٤٣ بالمئة ينكرون أي وجود لحرية المناقشة مع الأساتذة داخل كليات الجامعة، ولأسباب:

٤٢ بالمئة من الطلاب يرون أساتذتهم غير مستعدين للمناقشة،

٢٤ بالمئة منهم يتجنبون المناقشة إيثاراً للسلامة،

١٢ بالمئة منهم يتجنبون المناقشة خوفاً من رقابة الحرس الجامعي،

٦ بالمئة منهم يتجنبون المناقشة خوفاً من سلطة الإدارة الجامعية[٢١٧].

ومن الأساليب المألوفة في بعض الجامعات التعيينات الكتابية أو المقالات البحثية، التي تتلخص في استنساخ صفحات من كتاب أو أكثر ويجمعها الأستاذ من دون مراجعة أو تقويم أو توجيه لطلابه. وقد تخصصت في الدوحة مكتبات تعد البحوث الطلابية مطبوعة ومغلفة وكلها منقولة من دراسات سابقة أو من كتب معينة. وتجارب المعمل في العلوم الطبيعية عروض شكلية، ونادراً ما يقوم بها الطلبة، مع نقص الخامات والأجهزة، ومن ثم فهي تجارب لا تعلم في كشف الحقائق وفهم العلل أو المبادئ أو القوانين التي تحكم النتائج.

بالإضافة إلى ذلك فإن أكثر الأساتذة يكلفون بتدريس ما لم يتخصصوا فيه علمياً، حيث لا تفي الميزانيات من جهة والكفايات البشرية من جهة ثانية بتغطية هذا النقص. وتكليف الأستاذ بتدريس ما لم يتخصص فيه لا يتسبب فقط في هبوط مستوى مادته ولكن كذلك في خلق متاعب إضافية ترتبط بتحصيل المادة والإعداد الفني لتدريسها، مع كثرة مشاغله في الإرشاد الأكاديمي والواجبات المهنية في قسمه وكليته وجامعته، بجانب مشاغله الخارجية.

ومع هذه المتاعب وإشغالات الوقت لا يجد الأستاذ فرصاً كافية لتكثيف علاقاته

---

(٢١٦) رضا، **الإصلاح الجامعي في الخليج العربي**، ص ٩٥ ـ ٩٧.

(٢١٧) العراقي، **الطلاب والقضايا الجامعية: دراسة لآراء طلاب جامعة طنطا عن بعض القضايا الجامعية**، ص ٩٤ ـ ٩٧.

مع طلابه، ما يحرمهم الإفادة من رعايته التربوية.

أما عن نوعية البرامج من حيث العمق والحداثة وما تستهدفه من تنمية قدرات وصقل مهارات، فإنها متخلفة أو متقادمة، ولا تجاري التطورات العالمية في إيقاعها المتسارع... ولذلك فإن الباحث المنصف لا يملك إلا أن يندد بسقم هذه البرامج ورداءة تدريسها، وضعف عوائدها التعليمية. وهذا من عوامل الخطر الداخلي الذي يهدد الحرم الجامعي وحريته الأكاديمية(٢١٨).

ولقد سبقتنا دول متقدمة في النهوض بفاعليات التدريس وأسست مراكز متخصصة في تأهيل أعضاء هيئات التدريس، وألزمتهم بدورات تدريبية وبرامج إنعاشية... ولا يزال أمامنا شوط كبير للوصول إلى مستوى يسمح لأساتذة الجامعة بأن يطالبوا بالحرية للحفاظ على مكاسبهم العلمية والمهنية.

ومع ذلك فالشكوى عامة كما أسلفنا بخصوص البيئات الجامعية التي ساءت نوعياتها إدارة وبحثاً وتدريساً وأخلاقاً.. وليست جامعاتنا وإن تدنت مستوياتها شاذة أو خارجة عن هذا الوضع المنقود.

٥ ـ هيجان الأوساط الطلابية

وهذا عامل سلبي آخر يزيد من صراعات الجامعة بين إداريين وأعضاء هيئة تدريس تفتقد ائتلافها وبينهم وبين طلبة مسيسين يعملون داخل الجامعة لحساب هيئات خارجية وإيديولوجيات تتسابق في جذب وتجنيد الشباب لأغراض حزبية أو دينية لا تتفق بالضرورة مع رسالة الجامعة وأهدافها.

وبالطبع فإن هذه النوعية من الطلاب تمثل الأقلية، لكنها الأقلية النشطة التي تتحرك كالخمائر في كتل العجين الطلابية لتشريب عقائدها وجذبها إلى صفوفها، وتصنع نظاماً أو نظماً فرعية لها رموزها وطقوسها وحركاتها.

في السودان «أدى تركيز الأحزاب السياسية على الجامعة إلى زيادة التسيس في كل شيء، ما أدى إلى فوضى جامعية «وكيف تسترد إدارة الجامعة هيبتها أمام طلاب يصرون على أن تعلو أصوات مكبرات الصوت الدعائية على صوت الأستاذ وهو يحاضر داخل القاعة»(٢١٩).

---

(٢١٨) قاسم، «مسؤولية المجتمع العلمي العربي: منظور الجامعة العصرية وأفق الحرية الديمقراطية داخل الحرم الجامعي العربي،» ص ٧٦ ـ ٩٤.

(٢١٩) المبارك، التعليم العالي بالسودان: مقالات متفرقة، ص ٣٣ ـ ٣٤.

وفي الأراضي الفلسطينية حولت العناصر الطلابية من حركتي حماس والجهاد الإسلامي الجامعات إلى مراكز لتجمعات سياسية دينية تعلن منها سياستها المعارضة، كما تصدر منها بلاغات عملياتها العسكرية وهذا أحرج السلطة الوطنية الفلسطينية، ما اضطر قواتها إلى اقتحام حرم جامعة النجاح واصطدمت بعنف مع الطلبة الثائرين واعتقلت عدداً منهم. . .

وقد عبّر الوزير المسؤول عن ملف القدس، فيصل الحسيني، بلسان السلطة قائلاً: «نحن نرفض بعض الأساليب التي أقدمت عليها أجهزة (أمنية) ولكن في الوقت نفسه الذي ندين فيه مثل هذه الإجراءات والتصرفات، لا ينبغي أن تترك أجهزة الأمن الحبل على الغارب، فهناك سلطة وطنية واحدة هي المنوط بها اتخاذ قرار السلم وقرار الحرب، وهي سلطة ناتجة من انتخابات. . . وغير مسموح لأي طرف آخر الإقدام على ممارسات تؤدي في نهاية الأمر إلى إجهاض المشروع الفلسطيني لكي يثبت أنه لا سبيل سوى السبيل الآخر»(٢٢٠).

وفي تونس فإن انقسام المثقفين إلى زيتوني ومدرسي، أو يميني متطرف ويساري متطرف، انعكس داخل الجامعات وبالذات في عقدي السبعينيات والثمانينيات في شكل تكتلات إيديولوجية تتصارع في ما بينها وتقوم بإضرابات واضطرابات، الأمر الذي يهدد الجامعة في نظامها وقيمها وتقاليدها العلمية والتربوية(٢٢١).

ويوضح ذلك د. عبد الفتاح عمرو بتفصيل قائلاً: «بدأ النظام الحاكم باستغلال الجامعة سياسياً في الستينيات. . .» ويستطرد: «وتدعم دور الحركة الطلابية المنتسبة لليسار (في السبعينيات) ومررنا من وصاية الحزب إلى وصاية الطلبة (وكان بإمكانهم) افتعال كل ما من شأنه أن يؤول إلى الإخلال بأمن الجامعة. . . كان هؤلاء الطلبة يستعملون ساحات الجامعات للاجتماعات العامة التي كانت تنتهي في بعض الأحيان باستعمال الأمواس في مقاومة الرأي الآخر. وفي عقد الثمانينيات تدعّم بصورة هامة الاتجاه الإسلامي، ولكن بوسائل لم تكن معتادة في الأوساط الجامعية، من فيديو وكاسيت ومناشير وجرائد وتنظيمات اجتماعية. . . وكان بالإمكان أن يمنع الدرس من أساسه. هذا فضلاً عن الإضرابات، إذ كان المبدأ هو الإضراب والاستثناء هو الدرس»(٢٢٢).

---

(٢٢٠) الراية، ٢٣/٤/١٩٩٦، ص ٩.

(٢٢١) الجابري، معد، **السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي: المغرب، الجزائر، تونس**، ص ١٠١.

(٢٢٢) انظر مداخلة عبد الفتاح عمرو ضمن المناقشات التي دارت حول بحث: عمرو، «الحريات الأكاديمية في الجامعات التونسية،» ص ٦٨.

وفي مصر فإن النشاط السياسي لطلاب الجامعة كان معروفاً ونشطاً في عهد ما قبل الثورة تجاوباً مع الشعور الوطني العام لبلد محتل، فاسد الحكم، تتصارع أحزابه على السلطة(٢٢٣). أما بعد الثورة فإن السلطة الحاكمة في الستينيات سيست الطلبة بايديولوجيتها التي تفردت في الساحة السياسية، وجندت أعداداً كبيرة في منظمات شبابية اشتراكية. وفي السبعينيات مع السادات ودعمه للحركات الدينية ضد اليساريين، بدأت جماعات جديدة لها تكتيكات دعائية... طلبة بلحى وجلاليب، وطالبات محجبات أو منقبات، واجتماعات علنية، أو صلوات جامعة، وأذان بالميكروفون، وجلسات اذكار وأوراد ومدارسات دينية/سياسية تصرف عن المحاضرات، وفرض نظام بقوة الجنازير والسكاكين، ومنع الاختلاط والحفلات الموسيقية والغنائية والدرامية والأنشطة الرياضية والفنية والترويحية...

وامتد نشاط بعض هذه الجماعات المتطرفة للقيام بأعمال خارج الجامعة، ما تسبب بكوارث وفتن وزعزعة الأمن واختلال النظام في الجامعة... وتحركت الحكومة بحزم في اعتقال العناصر القيادية، أو المتورطة، ومراقبة الأعضاء النشطين، ووضعت الجامعة كلها تحت رقابة أجهزة أمنية داخلية وخارجية. ومنعت بذلك أي اشتغال بالسياسة داخل الجامعة.

ومثل ذلك حادث في جامعات الأردن، وتطبق الحكومة قوانين صارمة ضد المخالفين(٢٢٤)... هذا الهيجان الطلابي وما يتطلبه من قمع سلطوي، قلل من فرص الاستحقاق الجامعي لحرية أكاديمية توفر الأمن والنظام والسلام لكل من في الجامعة.

٦ ـ متطلبات الحرية الأكاديمية

إن ما نستخلصه من هذه الدراسة أن الحرية الأكاديمية التي اختصت السلطات المسؤولة بها الجامعات، كانت ـ في أحسن أحوالها قديماً وحديثاً ـ امتيازاً مرهوناً يعلق أو ينفذ تبعاً للأحوال المزاجية لهذه السلطات... ولم تكن أبداً حقاً مكتسباً تقتضيه طبيعة العمل في الجامعات وما يتطلبه تحقيق أهدافها بفعالية وأمن وانتظام.

وقد آن الأوان لكي تقلع الحكومات والهيئات المتنفذة في المجتمع عن اللعب بورقة هذه الحرية كقضية للمناورة، أو كوسيلة ابتزاز، وكمنحة للتكريم... إنها باعتراف معظم الحكومات والمنظمات المعنية ضرورة وظيفية، وحق مصون للجامعة، تماماً كحق القضاء في أي دولة في أن يكون نزيهاً وآمناً وحراً.

---

(٢٢٣) انظر مداخلة منى مكرم عبيد ضمن المناقشات التي دارت حول بحث: عبيد، «الحريات الأكاديمية في مصر بين الأمس واليوم،» ص ٥٠ ـ ٥١.

(٢٢٤) محافظة، «الحريات الأكاديمية في الجامعات الأردنية،» (المستقبل العربي)، ص ١٠٨ ـ ١٠٩.

وقد قيل مرة لشارل ديغول: «إن فرنسا بعد الحرب تعاني الفساد والتدهور الاقتصادي، فسأل: هل القضاء والجامعات بخير؟، وكان الجواب: نعم.. فقال ديغول: ما دام القضاء والجامعات بخير فلا خوف على فرنسا»[٢٢٥].

ولا شك في أن للحكومات تحفظات بخصوص الاستقلالية التامة والحرية الكاملة للجامعات... فهي بحكم كونها مؤسسات عامة أو خاصة، يجب أن تلتزم بمبادئ السياسة الوطنية وقيم المجتمع وحاجات التنمية.. وللدولة حق لا ينكره أحد في رقابة مؤسساتها وضبط مساراتها، لأنها أولاً وأخيراً هي المسؤولة أمام الشعب ونوابه.

كما أن للجامعات تخوفاتها من رقابة بوليسية وتدخلات إكراهية تشل حريتها الأكاديمية في تسيير شؤونها الذاتية وتضعها تحت وصاية خارجية.

فكيف نرفع الشك ونزرع الثقة في كلا الجانبين؟ وكيف نوفق بين حق الجامعة وحق الدولة بما يكفل تحقيق المصالح العامة المشتركة؟

هذا هو موضوع خاتمتنا في عبارات موجزة ومركزة.

أ ـ مسؤوليات جامعية

على الجامعة لكي تفوز باحترام السلطات أو الهيئات أن ترتفع إلى مستوى الكفاية والمسؤولية؛ ومن ثم فعليها مراجعة سياستها التعليمية في مجالاتها الوظيفية: التعليم، البحث، خدمة المجتمع... وأن توفر لهذه المجالات الوسائل الكفيلة بالنهوض بها، وتتضمن:

ـ تعيين أحسن العناصر المؤهلة للعمل الجامعي من الحاصلين على درجات الدكتوراه بتميز، والحائزين القدرات والصفات الذاتية ما يمكنهم من تغيير الصورة المهنية المشوهة التي أساءت إلى الأستاذ وكفاءته ومكانته. ولا يكون التثبيت (Tenure) إلا بعد فترة صلاحية (Probation) لعامين أو لثلاثة أعوام، يظهر فيها قدرته على التدريس والبحث والمهام الاستشارية الفنية[٢٢٦]، كما ترتبط ترقيته بمدى التقدم المهني

---

(٢٢٥) نبيل فتح الله، «البحث العلمي والنهضة المطلوبة،» الأهرام، ٥/٧/١٩٩٩، ص ١٠.

(٢٢٦) أثبتت بعض الحالات في الجامعات الأمريكية أن عدداً من أساتذة الجامعة أهملوا في عملهم بعد التثبيت، استناداً إلى ضمان تثبيتهم وعدم فصلهم، ولكنها حالات قليلة أو استثنائية لا تهدم مبدأ تثبيت الأكفاء وتأمين بقائهم. انظر: Philip G. Altbach, Robert O. Berdahl and Patricia J. Gumport, *Higher Education in American Society,* Frontiers of Education, 3rd ed. (Amherst, NY: Prometheus Books, 1994), pp. 335-314; Russell, *Academic Freedom,* pp. 22-25, and Mitzel, ed., *Encyclopedia of Educational Research,* pp. 6-7,

حيث كتب بتفصيل عن مزايا ومساوئ التثبيت، مقدماً بعض البدائل للتثبيت، مبيناً أن هناك أساتذة يفضلون ايديولوجيا التخلي عن التثبيت، والعمل في مؤسسة حرة مفتوحة في الدخول إليها والخروج منها =

الذي يميزه من غيره. . . وفي نظير ذلك لا بد من تحسين راتبه ومكافأته عن كل عمل إضافي أو استشاري يكلف به لتحقيق المستوى الذي يليق به في حياته ومجتمعه. ومن حقه الحصول على بدل طبيعة عمل مجز لكي يتفرغ بشكل كامل للوفاء بمتطلبات أدواره الوظيفية خصوصاً أنها أدوار ضخمة ولا يكفيها وقت الدوام أو الجهد المحدود.

ـ الكف داخل الجامعة عن الاشتغال بالسياسة الحزبية أو بالدعوة إلى مذهبية دينية منعاً لحدوث صراعات فكرية أو عقائدية، أو تفسخات ذات طبيعة طائفية أو ثقافية، ورفعاً لأي تقصير في الواجبات المهنية، ودعماً لروح الزمالة الجامعية. وذلك لا يعني تبريد الشعور الوطني، وتحريم الفكر النقدي في كل ما يتصل بقضايا السياسة والأحداث الجارية في المجتمع المحلي و/أو الدولي، فذلك حق مكفول داخل الجامعات. وللأستاذ خارجها حق العمل السياسي كمواطن يخضع لقانون الحريات العامة المدنية.

ـ الالتزام بآداب المهنة الجامعية، التي تجعل من الأستاذ أهلاً لحمل رسالة العلم والتنوير، ونموذجاً يقتدي به طلابه ويفيدون من أدبه وعلمه(٢٢٧).

ب ـ صلاحيات وظيفية

وتعمل لتدعيم سلطات الإدارة الجامعية بما يمكنها من النهوض بأعمالها من الإشراف والتخطيط والتنظيم والتقويم والتطوير، ويستوجب ذلك:

ـ الأخذ برقابة ذاتية داخلة في سلطة الإدارة، وهي رقابة تتوزع على مستويات العمل التراتبية داخل الجامعة، وتمثل مجموعة النظم والضوابط التنفيذية التي تضعها إدارة الجامعة أو الكلية أو القسم لتنظيم سير العمل داخل كل وحدة وظيفية أو عمل من الأعمال وانتظامه في مسلكياته الإجرائية لأهدافه الموضوعية في ظل رقابة فردية وجماعية يتبادلها أعضاء هيئة التدريس سواء في القاعدة الأساسية أو في القمة الإدارية(٢٢٨).

ـ العدول عن سياسة تعيين الإداريين واعتبارهم مجرد موظفين تنفيذيين؛ فالجامعات وقد بلغت سن الرشد يجب أن تتملك أمرها في يدها، وأن تختار بواسطة هيئاتها العناصر المرشحة للقيادة، مع إعداد برامج تأهيلية لمهام الإدارة في سياقاتها الوظيفية.

= (Free Market Place)، منتهياً إلى خلاصة مفادها: «لا يوجد حل مقبول للجميع يضمن في العمل الجامعي ممارسة الحرية الأكاديمية».

(٢٢٧) قديماً قال أسلافنا من المسلمين: أدب العلم أكبر من العلم؛ تأدبوا ثم تعلموا؛ من لا ينفعك لحظه لا ينفعك لفظه. انظر: قمبر، **دراسات تراثية في التربية الإسلامية**، ج ٢، ص ١٠٧.

(٢٢٨) قمبر والمسند، «الرقابة على الجامعات: واقع وتوجهات،» ص ٣٣ ـ ٣٥.

ـ اختصاص الجامعات بتشكيل مجالس التأديب للنظر في المخالفات التي تنتهك لوائح العمل وآداب المهنة، على أن تكون لأعضائها من الجامعيين صفة حيادية أو تمثيل نقابي منعاً لأي تحيز يضر بقضايا الأساتذة المتهمين[٢٢٩].

احترام مشاركة الطلبة بنوعيات صالحة لتمثيلهم في إدارات النشاط والحياة الجامعية، وتمكينهم من إبداء آرائهم في ما يتصل ببرامج تعليمهم وأساليب تدريسهم ونظم تقويمهم، وكفاية رعايتهم، والاستجابة لتحقيق ما يتناسب مع قدراتهم ورغباتهم في سياقات العلم والعمل.

ج ـ ضمانات مرضية

ـ وضع تشريع خاص بالحرية الأكاديمية يحدد المفهوم والواجبات والحقوق، التي يجب احترامها من كل طرف يتعامل مع هذه القضية سواء من الجامعيين أو الإداريين أو الحكوميين أو المتنفذين في المجتمع. . . وأن يرتبط بالتشريع ميثاق شرف يلتزم به كل المعنيين.

ـ توسيع اختصاصات المجلس الأعلى للجامعات كأعلى هيئة حاكمة وتنويع شامل للعناصر المشاركة فيه بحيث تمثل كل القطاعات الحكومية والجامعية والتشريعية والأهلية المعنية بالتعليم الجامعي ويصبح المجلس سلطة إدارة وسياسة متوازنة.

ـ تعزيز وتنويع الموارد المالية الخاصة بالجامعة، بالإضافة إلى ما يخصص لها من ميزانية حكومية بحيث تكون فترية لخمس سنوات وتقدم تبعاً لمعايير موضوعية كالأقسام وإعداد الأساتذة والطلاب والموظفين والبرامج والمهام والمشروعات، وتودع في حسابات خاصة بالجامعات على أن تكون لها حرية التصرف مع تقديم الحسابات الختامية وفق الإجراءات والأنظمة المالية المتبعة.

ومن الضمانات التي لها خصوصيتها وأهميتها:

(١) تفعيل دور المنظمات المهنية: إن غياب هذه المنظمات في وطننا العربي يمثل نقطة ضعف كبرى ويؤثر سلباً في وجود حرية أكاديمية لها فعاليتها الوظيفية، علماً بأن الجامعة في أصولها التاريخية قامت كلياتها باعتبارها قوى نقابية جامعة لطوائف الأساتذة الذين تخطت حقوقهم السلطات والطلبة والأهالي[٢٣٠]. وكان أول اعتراف رسمي صادر من الإمبراطور الألماني فردريك بارباروسا خاص بإقامة رابطة رسمية في

---

(٢٢٩) السباخي، «ملاحظات حول مجالس تأديب أعضاء هيئة التدريس في القانون الحالي لتنظيم الجامعات،» ص ١٩٣ ـ ٢٠٠.

(٢٣٠) رضا، **الإصلاح الجامعي في الخليج العربي**، ص ٢٤٦.

المدن اللمباردية في عام ١٢١٥[٢٣١]، وزادت سلطات الروابط مع نمو الجامعات في الدول الأوروبية.

وقد كان لأساتذة الجامعات الأمريكية منذ عصر مبكر وعيٌ واهتمام بالعمل النقابي للحفاظ على حقوقهم ومكاسبهم المهنية، فانضموا إلى عدد من المنظمات المعنية سواء بالبحث العلمي أو بالتعليم، وكان لهم نشاط ملحوظ في الاتحاد الأمريكي لتقدم العلم، الذي تأسس في عام ١٨٤٨ ويضم مئات الجمعيات العلمية والمنظمات المهنية الأكاديمية الحكومية والمدنية[٢٣٢]. كما كانت لهم السيادة حتى قيام الحرب العالمية الأولى في الرابطة التربوية القومية (NEA)، التي تضم طوائف المعلمين في كل مراحل التعليم، ثم استقلوا بروابط خاصة بهم فأنشأوا في عام ١٩١٥ الرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعات (AAUP) التي ناضلت من أجل دعم الحرية الأكاديمية[٢٣٣] وأصدرت أول بيان عن مبادئها والالتزامات الموضوعية للأفراد والهيئات، وخضع هذا البيان لتعديلات تتمشى مع تطور العمل في الجامعات. وتوسعت الرابطة حتى ضمت في عضويتها ٩١,٤ بالمئة من أساتذة الجامعات الأمريكية عام ١٩٧٠، وبها لجان متخصصة تقوم بمهام متعددة منها: تفسيرات قرارات التأديب وتوجيه اللوم للمسيئين، وتقنين مبادئ الحرية الأكاديمية، وفحص الإنتاج العلمي، والدفاع عن حريات أعضائها. وتلقى تأييداً معنوياً ومادياً من قبلهم[٢٣٤].

ولم يتأخر الإنكليز في تأسيس منظمة مهنية، إذ قام اتحاد أساتذة الجامعات البريطانية في عام ١٩١٩، واتسعت عضويته حتى ضمت ٦٠ بالمئة من أعضاء هيئات التدريس في عام ١٩٦٨. وفي كندا قام الاتحاد الكندي لأساتذة الجامعات في عام ١٩٥١، وكان يضم حوالى ٨٠ بالمئة من الأعضاء في عام ١٩٧٠. وبمبادرة من اليونسكو في عام ١٩٥٠ اتفق عدد كبير من رؤساء الجامعات على إنشاء الرابطة الدولية للجامعات ولها مهمة إعلامية وتعليمية. وقد خصصت في اجتماعها بطوكيو عام ١٩٦٥ موضوعاً له أهمية خاصة: استقلال الجامعات وسياسة القبول. وفي المكسيك وعلى هامش مؤتمر الجامعات الدولي لعام ١٩٦٠ دعا رئيس إحدى الجامعات

(٢٣١) يوسف، **نشأة الجامعات في العصور الوسطى**، ص ١٣٨.

(٢٣٢) تأخر قيام مثل هذه المنظمة في فرنسا قرابة قرن ونصف، إذ أنشئت في عام ١٩٨٢ رابطة «التجمع من أجل نوعية العلم الفرنسي (AQSF) ولها نشاط متميز وقد أخرجت في عام ١٩٩٤ كتاباً يعبر عن فلسفتها في دعم فعاليات الجامعات. انظر: Merlin et Schwartz, *Pour la qualité de l'université française*.

(٢٣٣) Armstrong, Henson and Savage, *Education: An Introduction*, p. 296.

(٢٣٤) إمبابي، «الحرية الأكاديمية في ضوء وظائف التعليم الجامعي في مصر،» ص ١٠٠ ـ ١٠١.

الكندية إلى قيام رابطة للجامعات المتكلمة بالفرنسية (AUPELF)[٢٣٥]. وفي استراليا أنشئ اتحاد هيئات التدريس بالجامعات الفدرالية في عام ١٩٥٢[٢٣٦]. وحتى في روسيا، وبعد زوال الاتحاد السوفياتي والاعتراف باستقلال الجامعات وتأكيد امتيازاتها، أنشئت رابطة الجامعات السوفياتية وتضم ٢٨ جامعة لتعزيز مبدأ الاستقلالية. وتُزامِلها رابطةٌ أخرى خاصة بمؤسسات التعليم العالي التقني. كما أنشئت لطلاب الجامعات الروسية اتحادات خاصة بهم، وتتنوع بحسب الدين والسياسة والحركات المهتمة بالبيئة أو الداعية للسلام[٢٣٧].

وهكذا تكاثرت الاتحادات والروابط المهنية الجامعية والبحثية ودعمتها توصية صادرة عن المؤتمر العام لليونسكو في عام ١٩٧٤ بهدف تدعيم الحرية الأكاديمية ورعاية مصالح الجامعيين والباحثين العلميين سواء الفردية و/أو الجماعية[٢٣٨].

وللأسف فإن الوطن العربي لم يتجاوب مع هذه التوصية بالقدر الكافي، مع أن أقدم رابطة لأساتذة الجامعات تكونت في مصر عام ١٩٤٧، لكن عضويتها كانت محصورة للغاية ونشاطها شبه معدوم. . . وبجهود رواد التربية من أمثال القباني والقوصي صدر قانون رقم ٢١٩ لسنة ١٩٥١ بإنشاء نقابة المهن التعليمية وتضم خمس طوائف شبه مستقلة، منها طائفة أساتذة الجامعات والمعاهد التربوية. وعندما أدخل عليها تعديل بقانون ٧٩ لسنة ١٩٦٩ لم يعد الجامعيون ينضمون إلى هذه النقابة، وتكاد تنحصر مهمتها في تقديم خدمات صحية واجتماعية وسكنية للمعلمين وليس لها من تأثير يذكر في دوائر السياسة والتشريع، وحدَّ من استقلالها أن وضعت تحت رئاسة وزير التعليم ليكون نقيبها ويحولها إلى مؤسسة حكومية، وأصبحت تشبه نقابة المعلمين في تايلاند: مجرد إدارة في ديوان وزارة التعليم بالعاصمة[٢٣٩].

---

(٢٣٥) Bayen, *Histoire des universités*, pp. 113-114.

(٢٣٦) إمبابي، المصدر نفسه، ص ١٠٠ - ١٠١.

(٢٣٧) سادلاك، «تطور التعليم العالي في أوروبا الشرقية والوسطى بعيد الانقلابات الأخيرة،» ص ٤٨٩.

(٢٣٨) Bayen, *Histoire des universités*, pp. 113-114.

(٢٣٩) M. Kombar, *L'Evolution de l'enseignement primaire en Egypte, 1870-1970* (Thèse pour le doctorat d'état, lettres et sciences humaines, Paris, Sorbonne, 1975), tome 2, pp. 755-774.

ولعل أنشط رابطة مهنية للمعلمين في العالم هي الرابطة الأمريكية (NEA)، التي تشارك في الحياة السياسية وترشح أعضاء فيها إلى الكونغرس وبرلمانات الولايات، وتلقى كل مساندة حتى من السلطات الحكومية لدرجة أن الرئيس الأمريكي آيزنهاور وجه في عام ١٩٥٩ خطاباً للمعلمين يناشدهم فيه القيام بواجبهم في كل مجالات الحياة والعمل وممارسة السياسة بروح إيجابية نقدية بناءة.

وفي بقية الدول العربية أوضاع مماثلة: إما نقابات شكلية للمعلمين أو جمعيات تقوم ببعض الأنشطة الثقافية، وربما ظهرت على رأسها جمعية المعلمين الكويتية، التي تقيم بانتظام مؤتمراً سنوياً يضم أعداداً كبيرة من المعلمين والتربويين الكويتيين والعرب.

أما من حيث المنظمات المهنية لأساتذة الجامعات، ففي اليمن مثلاً نقابة خاملة النشاط. وفي دولة الإمارات رابطة لأساتذة الجامعة من المواطنين من دون الوافدين. ولم يعترف بها رسمياً حتى اليوم، وليس لها نشاط يُذكر.

ولهذا فنحن نطالب السلطات الحكومية بإصدار قوانين بإنشاء نقابات أو روابط أو جمعيات مهنية لأساتذة الجامعات تعمل لدعم الحريات وتحقيق الأهداف. وفي ذلك ضمان لتقنين وتنظيم العمل الجامعي بما يخدم المصلحة الوطنية العامة والرسالة الجامعية الخاصة.

كما نطالب الجامعيين العرب بالسعي لتكوين اتحاد عام يمثل منظماتهم على غرار اتحادات المعلمين العرب، والمحامين العرب، والصحفيين العرب، فهم أولى منهم وأحق.

(٢) تأصيل قيم الحياة الديمقراطية: كل ما قدمناه بطول صفحات هذه الدراسة من أفكار وتجارب تاريخية وعصرية، عن مفاهيم الحرية الأكاديمية وتجلياتها النشاطية في الجامعات العربية والأجنبية، وأهمية تدعيمها للنهوض بالعلم والثقافة والتنمية والمستقبل، يدخل كله في باب التمنيات ما لم يتحول المجتمع بكل نظمه إلى جامعة للحياة الوطنية تتأصل فيها القيم الديمقراطية، لأن الحرية الأكاديمية داخلة في باب الحريات ولا تنمو بمعزل عنها أو حتى توجد في غيابها.

وإذا بقيت الأوضاع على حالها في أوطاننا العربية فلا أمل يرتجى في تقنين وتفعيل الحرية الأكاديمية. وللأسف فإن التجربة البرلمانية العربية لا تعبر عن ديمقراطية حقيقية، فكيف إذن ـ والبرلمانات هي سلطات التشريع والرقابة، والقوى الحامية للديمقراطية ـ يمكن أن تتحول الجامعات إلى مؤسسات تتمتع بحرية خاصة ترتفع فوق كل الحريات؟!

وكما يرى أحد الصحفيين فإن معالم هذه التجربة البرلمانية العربية تتصف بصفات خمس تبعدها عن جوهر الديمقراطية:

أولاً: أن البرلمانات مؤسسات ذات تمثيل نسبي، لا تضم كل فئات الشعب وبأوزان متكافئة.

ثانياً: أنها تخلط ما بين الانتخاب والتعيين، إذ تأخذ في أغلبها بنظام القوائم الانتخابية التي يضعها الحاكم ويطرحها للتصويت، وهي دائماً الفائزة.

ثالثاً: إنها في معظمها لا تملك صلاحيات حقيقية في محاسبة الحكومات، بل إنها مسيّرة بتوجيهات الحاكم.

رابعاً: تختار أعضاءها من الصف السياسي السائد، المساند للنظام والمنتفع بالحكم ونادراً ما يحدث تداول للسلطة.

خامساً: اشتغال أعضائها بمصالحهم الخاصة المقدمة على المصالح العامة[٢٤٠].

ولهذا فإن الحرية الأكاديمية على رغم قدم ظاهرتها لم تدخل في دائرة الضوء وتحظ باهتمام أكبر إلا في العقود الأخيرة مع عصر الحريات وانتشار الديمقراطيات، والدفاع عن حقوق الإنسان والأقليات والجماعات المهنية: ولم تزدهر الحرية الأكاديمية إلا في جامعات تحتضنها مجتمعات ديمقراطية مع ما يحيط بها من تجاوزات داخلية وما يتهددها من انتهاكات خارجية. فالجامعيون ناس من الناس، وهم من نسيج المجتمع وصنع ثقافته. وما لم يكن الفرد (جامعياً أو غير جامعي) محكوماً بقانون الحريات، وسالكاً بقيم الديمقراطية، فلن تتأصل الحرية سواء الأكاديمية في الجامعة أو المدنية في المجتمع.

ومع تأكيدنا على أهمية الحرية الأكاديمية فإنها ليست غاية في ذاتها بمجرد الحصول عليها سوف تقوم بخوارق المعجزات وتمشي بقوى السحر لحل المشكلات التي تعانيها الجامعات. فالبحث العلمي عرف ازدهاراً غير عادي في دول ذات حكم شمولي مستبد كالاتحاد السوفياتي أو ألمانيا النازية. والتدريس في جامعات محكومة أو موجهة مركزياً قد لا يكون أسوأ منه في جامعات مسيرة ذاتياً؛ لأن العبرة ليست في وجود حرية أكاديمية أو في عدمها ـ كشرط أولي ورئيسي جامع مانع ـ وإنما يتوقف أمر النهوض بالجامعة والمجتمع على جملة شروط موضوعية ذكرناها لا بد من توافرها وتفاعلها في اتساق، على أن تظل الحرية الأكاديمية كمظلة للعمل في الجامعة، والحرية العامة كمظلة للحياة في المجتمع.

هذا هو الأساس، فانشروا أولاً الديمقراطية في المجتمع لكي تقوم حرية أكاديمية في الجامعة.

خلاصة

الحرية الأكاديمية مفهوم حديث نسبياً، ولم يتأصل تشريعياً ومهنياً إلا في العقود

---

(٢٤٠) فايز سارة، «البرلمانية العربية وبرلمانات المستقبل،» **الراية**، ١٩٩٩/٦/٢٣، ص ١٥.

الأخيرة كامتياز خاص لأساتذة الجامعات الذين يشتغلون بالمعرفة العلمية إنتاجاً ونقداً وتطويراً وتدريساً وتنويراً. . . ولا صلة له تربطه بتقاليد تعليمية سواء أكانت يونانية قديمة أم عربية إسلامية أم بجامعات قروسطية تمتعت بشكل عرضي بحصانات بابوية و/أو ملوكية.

وهذا الامتياز في الدول الغربية صاحبة النشأة والممارسة، كان ـ ولا يزال ـ امتيازاً مرهوناً أو معلقاً بأيدي السلطات التي تتحيز لسياسات حُكْمية، أو عقائد دينية، أو مذاهب ايديولوجية، أو نظريات معرفية.

وهو كذلك في الدول العربية التي استعارته كجزء داخل في منظومة العناصر التي تحتويها نظمها التعليمية. ولا تخدعنا المظاهر الشكلية لحرية مهنية هي حق مكتسب لكل المهنيين في مجالاتهم العملية، لأن ما يتصل بالفكر، وهو ما يكون في الحقيقة جوهر الحرية الأكاديمية، مغيَّب نصاً ومعنى، ومعوق وسيلة وحركة، وليس ذلك فقط بفعل معوقات خارجية، ولكن كذلك وهذا هو الأخطر بفعل مؤثرات داخلية. . . فجامعاتنا تهبط كلها أو جلها بدرجات مختلفة، وذلك بالنسبة إلى مستوى الكفايات، لقصورها الذاتي في سوء إدارتها، ونقص فعالياتها، وشكلية بحوثها، وتقليدية تدريسها، وفساد البعض من أساتذتها، وفوضوية جماعات من طلابها.

ولأن الحرية الأكاديمية أمل مرغوب ومرهوب، فإنها تربط بين قوتين لا بدّ من التوسط بينهما لإقامة جسر من الثقة والتعاون بين الحكومات والجامعات؛ لأن في دعم واحترام هذا المبدأ مكسباً كبيراً للجامعة وللمجتمع. . .

ومن هنا فإن الجامعة مدعوة لرسم سياسة محكمة للنهوض بالمسؤوليات الجامعية في البحث والتدريس وخدمة المجتمع. والحكومة مدعوة لرفدها بصلاحيات وظيفية وقانونية خاصة بأكدمة الإدارة وتوسيع اختصاصاتها، واحترام استقلاليتها، وتعزيز ماليتها، على أن تكون لها قوة نقابية ترعى مصالح الجامعات وتحسن التفاوض مع السلطات.

وهذا كله من قبيل التمنيات ما لم تتأصل قيم الديمقراطية، وترتفع راية الحرية في المجتمعات، حتى يمكن أن تقوم بحق حرية أكاديمية في الجامعات.

الفصــل الســادس

أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي: رؤية تصورية

أحمد محمد النكلاوي(*)

مقدمـة

من الإنصاف ووضع الأمور في مكانها الصحيح، أن أقرر منذ البداية أن الديمقراطية ليست مجرد قيمة إنسانية عليا، كقيم الحق والخير والجمال والعدل والحرية والمساواة، إنما هي مجمل تلك القيم. هي وعاء القيم والمثل الإنسانية العليا والفضلى جميعها. وتعد قصة الحياة الإنسانية منذ فجر التاريخ قصتها، ومن خلال شريطها أدركنا كم عارك الإنسان من أجلها لأنها سر حياته وينبوعها.

وليس غريباً على وعاء القيم الإنسانية وحاضنتها أن تستحوذ على كامل مشاعر الإنسان وعقله ووجدانه الملتهب الفوّار بها. فتغنى بها وغازلها وحلم بها أمله الذي يهون من أجله كل دمه. كتب فيها الأشعار ونسج من شعور ضفائرها الملاحم والروايات، وحمل من أجلها الجندي سلاحه، وعانقت حناجر الثوار أعنان السماء هاتفة بها، وتعارك الفلاسفة والمفكرون حولها وسطروا بمدادها آلاف وآلاف الصفحات.. إنها عروس الشرق والغرب والشمال والجنوب يتهافت القاصي والداني على نسيمها، إنها الفضيلة في أسمى وأنقى معانيها، ولذا وضعتها في القلب كل الديانات.

(*) أستاذ علم الاجتماع، كلية الآداب ـ جامعة القاهرة.

وإذا كان البعض يعجب من الجدل الحار المتنامي حولها حتى اليوم، فإن العجب بعينه هو أن ينسى الإنسان ولو للحظة أن مصدر ذلك ينحصر في غيرته الأزلية وقلقه عليها لأنها «أي الديمقراطية» بالنسبة له هي الأمان في حد ذاته، وافتقادها معناه افتقاد الإنسان لوجوده بكل معانيه الفلسفية والاجتماعية والنفسية. . . الخ.

ولما كان المقام في إطار الندوات العلمية ينفصل كلية عن إلقاء المحاضرات ويتوحد مع هدف الحوار الذي ينمي المعرفة ويجددها فقد حرصت على:

١ ـ حصر نطاق الموضوع في إطار زاوية أزمة عملية ممارسة الديمقراطية في الانساق التعليمية في الوطن العربي.

٢ ـ أن تأتي المعالجة من خلال طرح عدد من الأسئلة تبدأ وتنتهي بكيف، وقد رافقت تلك الأسئلة عدداً من التصورات لتكون مادة للحوار.

ولما كانت الورقة سعت إلى عدم السقوط في فخ الانحياز لموقف من دون آخر، فقد عمدت إلى تسليط الضوء ـ من منظور الواقع المشاهد باعتباره مصدر المعطيات الأساسية لرجل الاجتماع ـ على عملية ممارسة الديمقراطية بالأنساق التعليمية في الوطن العربي عموماً من دون تخصيص لمستوى تعليمي بعينه أو لدولة بعينها.

وتتكون الورقة من محاور ثلاثة تناولتها أسئلة ثلاثة. وقد سعت التصورات التي طرحناها إلى الاقتراب من الإجابة عن هذه الأسئلة وهي:

السؤال **الأول**: لماذا تعايش عملية ممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي حالة الأزمة؟

السؤال **الثاني**: ما هي إسقاطات أزمة ممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي؟

السؤال **الثالث**: كيف يمكن مقابلة أزمة ممارسة الديمقراطية وإسقاطاتها في الأنساق التعليمية في الوطن العربي؟

وتستند الورقة في طرحها وتساؤلاتها إلى دعامتين منهجيتين:

الأولى: المشاهدة الواقعية والاستقراء الميداني للمعطيات المعيشة والمدركة باعتبارها الإطار المعملي لاختبار التصورات ومن ثم الإجابة عن التساؤلات.

الثانية: تساند الوقائع الاجتماعية وترابطها ومن ثم يتعذر تفسيرها أو رؤيتها من زاوية واحدة.

وتكتمل الدعامتان المتقدمتان بالرؤية الكلية الموضوعية التي تمكن من التوصل إلى تفسير كلي لأبعاد المشكلة المطروحة من دون أي انفعال أو تشنج يصعب على الباحث تحقيق موضوعيته في الحكم على الأشياء.

وإذ أرجو أن أحقق ما ذهبت إليه أتقدم بخالص التقدير والإجلال للرجال الذين دعوا إلى هذا المؤتمر وأتاحوا من خلاله الفرصة لهذه النخبة المتميزة من أهل العلم والخبرة أن تتلاقى أفكارها وتصوراتها وتجاربها وتتشابك أياديها كي تغرس ثمرة طيبة نتطلع إليها جميعاً في سائر بلداننا العربية.

أولاً: أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية العربية

ينطلق طرح هذا المحور من التصور الذي قدمته الدراسة منذ البداية واعتبرته منطلقاً عاماً لها ويتلخص في الفكرة التالية:

«إن قلق الإنسان على الديمقراطية، «على وجوده»، لا يكمن مصدره في ذات قيمها الفضلى إنما يكمن في عملية ممارسة الديمقراطية أساساً».

ونخلص من هذا التصور إلى أن وجود الإنسان، في اقترانه بالديمقراطية، رهن بسلوكه نحوها وممارسته لأدواره بصددها وآلياته التي يوظفها لحراستها والذود عنها. ويُعد اغتراب هذا السلوك عن المضمون أو المعنى الفكري لمجموع قيمها انفصالَ الإنسان عن لباب الحضارة.

ولقد عبر عن هذا المعنى فؤاد صروف في مقاله «العلم والديمقراطية»، حين ذهب إلى أن «لباب حضارتنا هو الديمقراطية باعتبارها خلاصة التراث الذي أنتجته شتى الشعوب حين شيدت صرحاً رفعت فيه من الإنسان وأعزت كرامته»(1).

وعليه تغدو عملية ممارسة الإنسان لأدواره في تفعيل واستثمار وعاء الديمقراطية، وتحويل مجمل قيمها إلى مدركات فعلية، لا صورية، بيتَ القصيد الذي يتعين الولوج إلى داخله كشفاً عن فجواته وعناصر صناعة أزمته.

هذا وتلزم الإجابة، بادئ ذي بدء، عن السؤال:

لماذا ارتبطت عملية ممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية بالوطن العربي بسمة الأزمة؟

---

(1) فؤاد صروف، «العلم والديموقراطية،» دراسات تربوية (القاهرة)، مج ١٠، ج ٧٢ (١٩٩٤)، ص ٦ - ٧.

ويقتضي طرح تصورنا للمتغيرات المرتبطة بمضمون هذا التساؤل وضع بعض التحديدات الإجرائية لمفهومي الأزمة والممارسة باعتبارهما المفهومين المحوريين.

١ ـ مفهوم الأزمة

يخلط البعض بين مدركات مفهومي الأزمة والمشكلة. بيد أنه رغم القاسم المشترك الذي يربط بينهما المتمثل في وجود تحدٍّ بعينه وإثارة للأرق وسعي للتحكم فيه والحد من آثاره، فإن هناك فارقاً بين كل منهما بحيث يتعذر موضوعياً تصورهما مفهوماً واحداً. والمشكلة وإن بدت حالة أو ظرفاً خطراً يهدد فرداً من الأفراد أو جماعة من الجماعات أو حتى مجتمعاً من المجتمعات في وضعه القائم، فإن الأزمة تحدٍّ أكثر عمقاً يرتبط بمستقبل مجتمع بكامله، ويتبلور تصورنا لمفهوم «المشكلة» في الحالة أو الوضع الذي يشير إلى تداعي قدرة فرد أو جماعة على التفاعل والتلاحم الملائمين مع وضع من الأوضاع، وتشوه الإدراك لمسببات تلك الحالة بما ينشئ الحاجة إلى العون والمساعدة لاستدعاء وإعادة صياغة قدرة الفرد أو الجماعة من جديد، وإجلاء بصيرتها بما يحقق التماسك واستعادة الثقة في إمكانية السيطرة على المتغيرات المحيطة وتوقع نتائجها وانتقاء الأساليب لمقابلتها[٢].

ويتحدد التصور الإجرائي لمفهوم الأزمة في حالة من الخلل أو عدم التوازن تمتد لتشمل النسق العام لمجتمع من المجتمعات، وتحد من فاعلية وكفاءة العلاقات القائمة بين أنساقه الفرعية، ما يفرز الإحساس بالتناقض، ويرسب خبرة الصدمة في رموزه وآلياته بحيث لا تجدي معه الممارسات التوفيقية والتصالحية وتتطلب توظيف آليات الممارسة المنهجية العلمية والرؤية الشمولية لإعادة الصياغة الكلية للنسق وتوجهاته وأدوات إدارته.

ويتبين من عناصر الطرح المتقدم لمفهوم الأزمة صفتها أو طبيعتها الشمولية المركبة وارتباطها بالمجتمع بمجمله. ويتطلب الأمر في هذا المجال:

أ ـ إعادة النظر في أساليب الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي وتحديد مدى مسؤولية كل منها في صياغة أزمتها.

ب ـ توظيف ظروف الواقع المجتمعي المحيط بعملية ممارسة الديمقراطية وتعبئته بما يساعد على الإبداع والإنتاج، ومن ثم يدعم عملية الممارسة ذاتها وينأى بها بعيداً

---

(٢) أحمد النكلاوي، **مدخل لدراسة مشكلات المجتمع المصري** (القاهرة: دار الثقافة العربية، ١٩٩٢)، ص ٣٢ ـ ٣٣.

عن الانفصال عن الواقع أو الاستيراد الذي يعمق تبعيتها[٣].

٢ ـ مفهوم الممارسة

يشير تصورنا لمفهوم الممارسة إلى العملية الديناميكية الموجهة بعدد من الخبرات والتصورات التي تحدد أنسب الطرائق وأكثرها كفاءة للانتقال بفكرة أو توجه من التوجهات من كونه معنى أو مضموناً إلى كونه واقعاً قائماً، أي الانتقال من مستوى التجريد إلى مستوى المدرك والمعيش.

ويعني هذا التصور أن جمود عملية الممارسة، أو الركون إلى الكلاسيكية والاستيراد، وغياب القدرة على أعمال الشفافية وممارسة الخيال العلمي، للانتقاء بين أساليب الممارسة الأكثر فاعلية، والركون إلى الذات المطلقة، والاستخفاف بالخبرات والتجارب التي يقدمها الواقع بشتى معطياته وظروفه، أو التعامل السطحي مع هدف التحام مدركات الفكر مع الحاجات الحقيقية للواقع.. يؤدي إلى إنتاج أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية، عناصر أو متغيرات صناعة أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية بالوطن العربي.

يثير العنوان المتقدم سؤالاً يفرض نفسه هو: هل هناك عناصر أو متغيرات محددة ترتبط بالخصائص العامة للأقطار العربية (خصوصيتها البنائية والتاريخية والثقافية) تعود إليها أزمة الممارسة الديمقراطية في أنساقها التعليمية؟

وتتجلى الإجابة عن هذا التساؤل في عدد من التصورات تطرحها الدراسة من جانبها باعتبارها المتغيرات التي ترتبط بها أزمة الممارسة الديمقراطية وتجسدها في ميدان التعليم، وهي:

التصور الأول: انفصال مدركات عملية الممارسة (الواقع) عن القيم الفكرية ومضموناتها العليا للديمقراطية في الأنساق التعليمية (الفكر)، أي وجود حالة من عدم التطابق أو الثبوت.

التصور الثاني: تشوه الوعي بمفهوم ديمقراطية العملية التعليمية وديمقراطيتها لدى مختلف المستويات المتعاملة معها والمسؤولة عن ممارستها.

التصور الثالث: لامعيارية الأداء لعملية الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي.

---

(٣) أحمد مجدي حجازي، علم اجتماع الأزمة: رؤية نقدية للنظرية السيكولوجية (القاهرة: دار الثقافة العربية، ١٩٩٢)، ص ٢.

التصور الرابع: تدهور الثقة والتواصل بين قطبي عملية الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي، قطب المؤدي «المرسل» وقطب المتلقي «المستقبل».

التصور الخامس: اضطراب قيمة وجدوى عملية الممارسة الديمقراطية في المحتوى العقلي (المعرفي) للأفراد بوجه عام.

ونتناول كلاً من التصورات السابقة بشيء من التفصيل:

أ ـ الانفصال بين الفكر والواقع في عملية الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية

أثار التعليم عدداً من التصورات لدى منظريه تشكل إطاره القيمي العام والغاية الأساسية من وجوده. وإذا كان البعض تناوله من منطلق مبادئه وشروطه، والبعض الآخر تناوله من منطلق أهدافه ووسائله فإن مجمل التصورات تجسد الفكر الحاكم له وتجسد جوهره ومعناه.

وغير خاف أن الجوهر القيمي للتعليم تتعذر نسبته إلى نظام من النظم أو لرائد بعينه من الرواد، إذ هو المرآة الدقيقة للحضارة والملخص الأمين لسجلها، ويخطئ من يتصوره جزءاً من منظومة تربطه بها علاقة جدلية، إذ هو المنظومة الكبرى في حد ذاتها التي تستمد أصولها من الخصيصة الطبيعية التي تفرق الإنسان عن باقي كائنات الكون، ألا وهي العقل وحب المعرفة، فمنهما تولدت سائر منظومات الكون الأخرى.

وما يشدنا إلى الوعاء القيمي لهذه المنظومة بعناصرها (التربية ـ التعلم ـ التعليم) طبيعية اللحمة العضوية القائمة بينها وبين الديمقراطية بحيث يتعذر رؤيتهما كحقيقتين منفصلتين أو متلازمتين حيث هما حقيقة واحدة. فالتعليم هو الممارسة الكبرى والمطلقة للديمقراطية، كما أن الممارسة الديمقراطية تعني إنجاز التعليم، ومن ثم يعني الانفصال عن القيم الحاكمة للديمقراطية انفصالاً عن واقع التعليم ذاته.

وإذا كان من حق كل مجتمع أن يشكل نموذجه الخاص في ممارسة الديمقراطية وفقاً لثقافته وفلسفته من دون أن يرتبط بالضرورة مع نماذج المجتمعات الأخرى[٤]، فإن ما يتعين إدراكه هو «أن المعيار الحقيقي لوجود الديمقراطية في مجتمع ما ليس وجود مجموعة من الأفكار العامة والمبادئ السامية في دستور المجتمع إنما ممارسة الناس الفعلية لهذه الأفكار والمبادئ والحقوق، فالديمقراطية في النهاية ممارسة»[٥].

---

(٤) محمد سعيد يس هيكل، «الديموقراطية وحقوق الإنسان في المرحلة الثانوية،» **التربية الجديدة** (بيروت) (١٩٩٦)، ص ٢٨.

(٥) إمام عبد الفتاح إمام، «سيرة الديموقراطية: رؤية فلسفية،» **عالم الفكر** (الكويت)، السنة ٢٢، العدد ٢ (١٩٩٣)، ص ٤٣.

وعليه فإن ممارسة التعليم تعني ممارسة لتثقيف العقل وتقويم الخلق وترقية الذوق وتصفية الطبع وإحياء الضمير[٦]، كما تعني لدى البعض الآخر ممارسةً لقيم الحق والمساواة والكفاءة واليسر[٧]. ولا يبعد سلامة موسى عن هذه المعاني لممارسة التعليم حين ربط بين التعليم وقيم «احترام الذكاء والنزوع للخير وإثارة وجدان العقل والقلب للبذل والعطاء وحرية الانطلاق والاختيار»[٨]. وأكد فتحي سرور، وزير التعليم الأسبق في مصر، أن التعليم هو «الممارسة لقيم الكفاءة في الأداء وإشباع الحاجات والتواصل والتكامل ولحق الفرد في مواجهة الدولة والمجتمع معاً»[٩]. وذهب بكرة، إضافة إلى ما تقدم، إلى أن التعليم هو «إنجاز لقيم الالتحام والمحاورة والمشاركة المساهمة في التغيير والارتقاء بالإنسان والاستجابة للرغبة في المعرفة»[١٠].

من مجمل هذا الالتحام القيمي للتعليم بمضمون الوعاء الحضاري للديمقراطية يتضح أن الديمقراطية ليست «مجرد إجراءات ومؤسسات سياسية إنما هي قيم واتجاهات وتفكير وسلوك بحيث يتمسك الفرد في سلوكه وخصائصه بقيمها سواء في تفاعلاته الشخصية أو في سلوكه مع الآخرين»[١١].

في ضوء التصور السابق يغدو النسق الفكري (القيمي المعياري) للديمقراطية التعليمية نسقاً مركباً من المعاني الكبرى والمثل الفضلى للإنسانية، الأمر الذي يفرض أن يكون واقعها المدرك صورة واقعية فعلية لها. ومن ثم نبعت الاهتمامات بالسعي إلى اسكتشاف درجة هذا التطابق ومدى الأزمة الناشئة عن وجود أي مسافة عازلة بينهما.

وتكاد المؤلفات والأبحاث تزخر بشواهد الاتهام التي تدين حالة الانفصال أو الاغتراب في عملية ممارسة الديمقراطية داخل الأنساق التعليمية في العديد من بلدان الوطن العربي، واستندت في هذا المجال إلى شواهد واقعية قدمها العديد من الدراسات والأبحاث، إلى جانب ما انتهت إليه حوارات ومجادلات اللقاءات العلمية

---

(٦) طه حسين، «الديموقراطية والتعليم،» **دراسات تربوية**، مج ٢، ج ٧ (١٩٨٧)، ص ٢٥.

(٧) وليم عبيد، «ديموقراطية التعليم،» **دراسات تربوية**، مج ٥، ج ٢٢ (١٩٨٩)، ص ٣٤.

(٨) سلامة موسى، «الديموقراطية والتعليم،» **دراسات تربوية**، مج ١، ج ٤ (١٩٨٦)، ص ١٧.

(٩) فتحي سرور، «مشكلات ديموقراطية التعليم في مصر،» **دراسات تربوية**، مج ٢، ج ٧ (١٩٨٧)، ص ٩ ـ ١١.

(١٠) عبد الرحيم الرفاعي بكرة، «دراسة نقدية لسياسة القبول بفصول المتفوقين بالمدرسة الثانوية العامة في ضوء ديموقراطية التعليم،» **دراسات تربوية**، ج ٦٩ (١٩٩٤)، ص ١١٥ ـ ١١٦.

(١١) مصطفى أحمد تركي، «السلوك الديموقراطي،» **عالم الفكر**، السنة ٢٢، العدد ٢ (١٩٩٣)، ص ١٣٠.

والاجتماعية والندوات للمسؤولين عن تعليم البشر وإعدادهم وتثقيفهم. ولا يسمح المقام في هذه الدراسة إلا للإشارة لبعض نتائج وملاحظات بعض الدراسات التي تناولت حالة الانفصال بين الفكر وواقع عملية ممارسة الديمقراطية داخل بعض الأنساق التعليمية في الوطن العربي بوجه عام.

(١) **تداعي القدرة على تحقيق الفاعلية التعليمية**: تتكشف هذه الملاحظة في عدد من الأمور نوجزها في النقاط التالية:

(أ) مدى المدة الزمنية التي يقضيها المتعلم داخل النسق التعليمي (طول المدة أو قصرها).

(ب) مدى الإنجاز العقلي للمتعلم وامتلاكه لجوانب المعرفة والمهارة التي تمكنه من السيطرة على باقي صور المعرفة الأخرى.

(ج) مدى اكتساب المهارات والقدرات الاجتماعية والفنية المرتبطة بميادين الحياة المختلفة.

(د) نوع اتجاهات الدارسين عن العملية التعليمية ذاتها باعتباره المستهلك والمقوّم الأول للخدمات المقدمة إليه[١٢].

وتضيف دراسات أخرى عدداً من المؤشرات إلى جانب ما تقدم توضح تداعي الفاعلية التعليمية ومن أبرز هذه المؤشرات:

(أ) معدل الاستيعاب للملزمين بالمرحلة التعليمية الأساسية.

(ب) معدل التسرب من التعليم بفعل القيم التي أضعفت من أهميته في المجتمع.

(ج) نصيب الفصل من المدرسين وكثافته التي عمقت الهوة بين التعليم ومستهدفاته الإنسانية.

(د) معدل التدفق والترفيع والبقاء للإعادة[١٣].

---

(١٢) Neal Gross, «Some Contributions to the Field of Education,» in: Mark A. Chesler and William M. Cave, *Sociology of Education* (New York: Macmillan, 1991), pp. 251-257.

(١٣) أحمد النكلاوي، **علم الاجتماع وقضايا التخلف: دراسة تحليلية برؤية ماكروسكوبية** (القاهرة: دار الثقافة العربية، ١٩٨٩)، ص ١٨٦ و١٩٩.

(٢) تداعي القدرة على تحقيق تكافؤ الفرصة للتعليم: أبرز عبد الرحيم بكرة في هذا المجال وجود حالة من الانفصال بين مبدأ تكافؤ الفرصة للتعليم الذي لا يعني مجرد تكافؤ في فرص القبول بالتعليم النظامي إنما تكافؤ فرص الاستمرار فيه والاهتمام بمن هم أقل حظاً اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً، وصعود ساكن القرية إلى نفس مستوى فرصة التعليم ونوعيته المتاحة لساكن المدينة بوجه عام، وبيَّن الواقع القائم لممارسة هذا الحق، حيث هل يمكن أن يكون هناك تكافؤ في ظل أنواع مختلفة الجودة والكلفة من الفرص التعليمية معروضة في السوق لكل بحسب قدرته المادية ونفوذه؟[١٤]. وقد أكد الباحث في إجابته عن هذا التساؤل وجود حالة قائمة من الانفصال بين قيمة التكافؤ ومضمونه الأخلاقي التربوي والواقع القائم إلى حد بعيد.

(٣) تداعي القدرة على مطابقة الحق في التعليم للواقع: وقد عدد فتحي سرور، وزير التعليم الأسبق في مصر، المتغيرات التي أنتجت هذه الحالة من الانفصال وحصرها في وجود مشكلات عدة أهمها:

(أ) انحسار مفهوم مبدأ ديمقراطية التعليم في زاوية الكم من دون الاكتراث بنوعية التعليم.

(ب) استغلال التعليم الخاص لأولياء الأمور الذين ساروا وراء مظنة خاطئة هي أن كل ما كان غالياً في ثمنه يكون غالياً في مضمونه.

(ج) عدم إشباع برامج التعليم لاحتياجات المجتمع حيث ان برامج التعليم التي لا تشبع تلك الاحتياجات تسيء إلى ديمقراطية التعليم.

(د) تداعي نوعية المعلم وقدرته على تحقيق المفهوم الواسع لديمقراطية التعليم.

(هـ) عدم الاستخدام الدقيق لحق مجانية التعليم حيث يستخدم الحق في مجانية التعليم، بغض النظر عن تحقيق حق المجتمع بوجه عام.

(و) تراجع الاهتمام بالتربية المستمرة.

(ز) تحلل البيت من أدواره التعليمية وتحميل المدرسة الدور الأول والأخير.

(ح) احتقان التعليم الجامعي والتصور بأن القبول بالجامعة من دون استثناء هو

---

(١٤) بكرة، «دراسة نقدية لسياسة القبول بفصول المتفوقين بالمدرسة الثانوية العامة في ضوء ديموقراطية التعليم،» ص ١١٣ ـ ١٣١.

الضابط لديمقراطية التعليم ولمبدأ تكافؤ الفرص[15].

ب ـ تشوه الوعي بمفهوم ديمقراطية العملية التعليمية

لما كانت الممارسة الديمقراطية داخل الأنساق التعليمية لا يمكن أن تنفصل عن مدى نضج الوعي السائد لدى ممارسي العملية التعليمية، أي مدى اتساق وعيهم المعرفي مع الأبعاد الواقعية والموضوعية لمفهوم الديمقراطية في العملية التعليمية، كان الكشف عن مبلغ هذا الاتساق في بناء الوعي المعرفي السائد لدى هؤلاء الممارسين من العوامل الأساسية لتقويم واقع هذه الممارسة وإصدار الأحكام الموضوعية عليها. وعليه فإن تشوه الوعي بمضمون الممارسة وقواعدها ومبادئها يفضي بالضرورة إلى أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية ويسيء إليها. فالديمقراطية هي أسلوب في الحياة وفي الخبرة المشتركة القابلة للانتقال، وفي حرية الحركة أمام المشاركين فيها، بحيث يصبح الوعي المعرفي بالديمقراطية الفرصة لقيام أرضية فكرية مشتركة أساسية للجميع على أساس من التكافؤ واليسر[16].

ومن ثم فإن الإحساس الديمقراطي الذي يولده الوعي الموضوعي بأبعادها يعد مركباً سيكولوجياً في كثير من الأحيان، يحدد الهدف من ممارستها الذي يتبلور في تحقيق الحرية أو التحرر، بمعنى أدق، من الجهل، باعتبار أن ذلك النوع من التحرر إحدى وسائل تحقيق الديمقراطية. «ولا جدال أن هذا النمط من الوعي يتعين أن يكون متبادلاً بين الدولة والمجتمع في الوقت نفسه حيث ان مسؤولية ممارسة هذا الشكل من أشكال الوعي المعرفي بالديمقراطية مسؤولية مشتركة ومتبادلة، ومن ثم فإن أعظم الحكومات ديمقراطية، بحسب سلامة موسى، أعظمها أيضاً في التعليم»[17].

ج ـ لامعيارية الأداء الإداري لعملية الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي

ويقصد بلامعيارية الأداء الإداري لاعلمية الأداء الإداري داخل الأنساق التعليمية، الأمر الذي يجعل الممارسة الديمقراطية تفتقد أساساً منطقياً لها، حيث أن الممارسة الديمقراطية ممارسة لمنظومة تتألف من وظائف أربع أساسية تتجلى في وظيفة التخطيط لممارسة العملية الديمقراطية في ميدان التعليم وأهدافها ووسائلها، ووظيفة التنظيم وتسلسل الأدوار والمستويات التنظيمية وعلاقاتها في ما بينها في عملية الممارسة

(15) سرور، «مشكلات ديموقراطية التعليم في مصر،» ص ٧ ـ ١٥.

(16) جون ديوي، **الديموقراطية والتربية**، ترجمة نظمي لوقا (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٨)، ص ٨١ ـ ٨٢.

(17) موسى، «الديموقراطية والتعليم،» ص ١٣.

الديمقراطية داخل النسق التعليمي وفي وظيفة الرقابة والمتابعة والتوجيه، والمفهوم الذي يحكمها، ومن ثم يحدد صورها وآلياتها في عملية الممارسة الديمقراطية، ثم وظيفة إعداد وإدارة الأفراد وتعبئة إمكانياتهم ومتغيراتهم البيئية المختلفة، من أجل الحصول على أكبر درجة ممكنة من الاندماج والولاء للممارسة الديمقراطية داخل الأنساق التعليمية وتحمل مشكلاتها.

ويعد تشوه هذه الوظائف الأربع وافتقادها للمعايير والضوابط التي تحدد سقفاً لمستوى الممارسة أو الأداء الديمقراطي المتطلع إليه داخل الأنساق التعليمية من أكثر المتغيرات تحدياً لعملية الممارسة ذاتها، ما يفقدها خصائصها العلمية الموضوعية الواجب توافرها فيها.

د ـ تدهور الثقة وتداعي التواصل بين قطبي عملية الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي (المؤدي والمتلقي)

يعد تدهور الثقة ومن ثم تداعي التواصل بين قطبي عملية الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي أحد ملامح أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي، وفي الوقت نفسه أحد المتغيرات المفرزة لحالة تراكمها واستمرارها من ناحية أخرى. وترتبط حالة عدم الثقة وافتقاد التواصل بين مؤدي الممارسة والمسؤول عنها ومتلقي عائد هذه الممارسة (المواطن) بالإطار العام لحالة الديمقراطية وأوضاعها التي تجسدها في الوطن العربي بالإجمال. ولا غرو أن حالة الثقة ـ ارتفاعاً أو هبوطاً ـ تعد مقياساً أميناً ومؤشراً صادقاً لمستوى وضع الوجود الديمقراطي في المجتمع.

إن وثوقية العلاقة بين غياب الديمقراطية في مجتمع ما، أو كما أسماها أمين المهدي في كتابه **أزمة الديمقراطية والسلام** بسيطرة ثقافة الاستبداد أو الطغيان وصور التخلف الاجتماعي والاقتصادي والتوتر السياسي والعسكري من شأنها أن تولد خبرة الإحساس بالاغتراب ومن ثم عدم الثقة بين طرفي عملية التفاعل بين الأنساق المختلفة في المجتمع بوجه عام وتعاظم حالة الإدانات والاتهامات المتبادلة بينهما[١٨].

إن تراكم افتقاد الثقة في رموز القائمين على تصميم وانفاذ التوجهات الديمقراطية من قبل من تقع عليهم مسؤولية الامتثال لهذه التوجهات أو ديمقراطية البعد الواحد التي يقررها المثقف الرسمي الممثل للدولة، يقتل الرغبة في الحوار لافتقاد

---

(١٨) أمين المهدي، **الصراع العربي الإسرائيلي: أزمة الديموقراطية والسلام** (القاهرة: الدار العربية للنشر، ١٩٩٩)، ص ٢٤ ـ ٢٥.

الإحساس بإمكانية مزاولة حرية الاختيار وتداعي احتمالات اللقاء بين اهتمامات مالك القدرة والآخر مفتقد القدرة(١٩).

ان تتابع خبرات وتجارب الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية وتخبطها في الوسائل التي تنتهجها لتحقيقها، وحالة عدم الاستقرار والتغير المتلاحق وعدم الوضوح الذي يصيبها، كنتيجة للتحولات والمتغيرات المتسارعة من حولها، داخلياً وخارجياً، وسيطرة أنماط مستوردة من حيث الفكر والأيادي المتغيرة والانخلاع عن الأصول والجذور الحضارية الثقافية الأصيلة لهويتنا الثقافية، ثم الخضوع المفروض لسيطرة التوجهات الفكرية العالمية المعاصرة التي يتحول الكثيرون منا ـ رسميين وغير رسميين ـ دعاة لها. . كل ذلك أسهم في تكريس حالة عدم الثقة في نموذج الديمقراطية بوجه عام والممارس لديمقراطية التعليم بوجه خاص.

هـ ـ اضطراب قيمة وجدوى عملية الممارسة الديمقراطية في المحتوى العقلي (المعرفي) للأفراد

مثلت الخبرات والتجارب المرتبطة بعملية الممارسة الديمقراطية العامة في البلدان العربية حقلاً واقعياً أسهمت مدركاته في تشكيل المحتوى العقلي، أي المعرفي للأفراد، ومن ثم تشكيل اتجاهاتهم وسلوكياتهم قبل نماذج الممارسة الديمقراطية داخل الأنساق التعليمية بوجه عام. ولما كانت الخبرات والتجارب المستقاة من حقل الممارسة اتسمت بالسلبية في معظمها، فقد أدى ذلك إلى اضطراب واهتزاز جدوى نماذج تلك الممارسات التي تتخذ من الشعارات المطروحة الصورية للديمقراطية رداءً لها. ومن ثم فقد ترسب في ضمير الأفراد الإيمان بصورية وهيكلية الممارسة لجوهر مضمون القيم الفضلى لديمقراطية التعليم.

وتتجلى خطورة اضطراب قيمة وجدوى عملية الممارسة، وترسب ذلك في المحتوى العقلي والخبروي للأفراد، ليس في مجرد اعتبار ذلك الاضطراب بعداً من أبعاد أزمة عملية الممارسة الديمقراطية داخل الأنساق التعليمية في الوطن العربي، إنما في ما تخلفه استمرارية حالة الاضطراب والاهتزاز والتمزق لجدوى وقيمة عملية الممارسة الديمقراطية من أثر يتمثل في تعويق مسيرة الديمقراطية ذاتها في المجتمع والوقوع في شرك نمط الديمقراطية الجديدة التي تصنعها وتصدرها الأطروحات الفكرية الجديدة القادمة تحت مسمى «الطريق الثالث»، الذي يعتبره «انتوني جيدنز» المدخل لتحديد الديمقراطية الاجتماعية في هذا العصر. وهو المدخل الذي يدعو إلى

(١٩) منير المرسي سرحان، **في اجتماعات التربية** (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٩)، ص ٢٥٧.

ضرورة أن تتواءم الديمقراطية مع التغيرات الجذرية التي يشهدها هذا العصر، أي مع ثوراته الرئيسية التي يراها جيدنز وكلينتون وبلير ممثلة في العولمة والتحول في الحياة الشخصية والعلاقة بالطبيعة[٢٠].

ثانياً: إسقاطات أزمة ممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي

تسلم التصورات المتقدمة لعناصر أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي إلى تسلط أو وجود نمط بعينه من الإسقاطات أو المخرجات المتوقعة للعناصر المولدة لأزمة الممارسة الديمقراطية، وهو نمط الإسقاطات السلبية. بيد أن الإفراط في معايشة رجع الصدى الناشئ عن هذا النمط السلبي من الإسقاطات يؤدي، في العديد من الأحيان، إلى ترسيب الشعور بالصدمة لدى البعض وتوليد معاني اليأس والميل إلى تقبل مشيئة الواقع. ولا جدال في أن تلك الإسقاطات إنما يحسب مدى صداها في ضوء مدى استمرار الواقع الذي أفرزها، ومن ثم فإن أي تحول أو تدخل في معدل استمرارية الواقع أو تغييره، يؤدي بالضرورة إلى التأثير في مدى وقع ونوع الصدى الذي تخلفه.

ومن المسلم به أن الإسقاطات أو المخرجات التي يمكن توقع أو استقراء احتمالية حدوثها تعرف الطبيعة الإيجابية أيضاً، أي يمكن أن تكون الإسقاطات أو النتائج المتوقعة إيجابية حتى لو بدت في أعين البعض سلبية. ومن الإنصاف الإشارة إلى أن قضية ديمقراطية التعليم استحوذت، في الساحة العربية، على قدر كبير من الاهتمام لم يستحوذه غيرها من القضايا، وربما يكون الأمر في ذلك راجعاً إلى الطبيعة المعيارية الحضارية والإنسانية لقضية ديمقراطية التعليم بالمقارنة بغيرها. ومن ثم فقد بُذلت جهود على المستويات كافة لإنجازها وإن جاءت نتائجها قاصرة عن ملاحقة الطموحات الأساسية لما يحتويه وعاؤها القيمي من معان وغايات إنسانية سامية كبرى.

ومن ثم فإن التساؤل الذي يطرح نفسه في هذا المجال: أين إسقاطات أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي من هذين النمطين الأساسيين (السلبي والإيجابي)؟

ويعبر تصورنا في مجال الإجابة عن هذا التساؤل عن قناعة مؤداها أن إسقاطات

---

(٢٠) انتوني جيدنز، **الطريق الثالث: تجديد الديموقراطية الاجتماعية**، ترجمة أحمد زايد، محمد محيي الدين (القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٩)، ص ٦ ـ ١٢.

أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي ذات شقين، سلبي وإيجابي، في الوقت نفسه. وبالقدر الذي تفرض فيه مسؤولياتنا ـ كمواطنين وباحثين متخصصين في الوقت نفسه ـ علينا أن نبحث عن أنسب السياسات والمداخل للتعامل مع نمط الإسقاطات السلبية، بالقدر الذي تفرض مسؤوليتنا علينا أن ننظم ونوظف نمط الإسقاطات الإيجابية لمزيد من استثمارها في دعم عملية ممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية وتصحيح مسارها.

وتبلور العناصر التالية أبرز إسقاطات تلك الأزمة تبعاً لنمطيها السلبي والإيجابي:

١ ـ عناصر الإسقاطات السلبية

أ ـ تكون اتجاهات أو رأي عام يخفض من القيمة الاقتصادية ـ الاجتماعية للتعليم. وما من شك في أن ترسب هذه الاتجاهات، واستمرار الوضعية والعوامل التي تعمق معايشة آثارها السلبية، يسفران في النهاية عن تحلل العلاقة وانهيارها بين التعليم والتنمية في المجتمع، وهو أقصى ما يمكن أن يقع في مجتمع يرى في تسريع التنمية مدخله إلى مغالبة التخلف ورفض عوامله وتجسداته.

ب ـ فقدان الدافعية نحو أنماط محددة من التعليم ارتبطت بمفهومات فئوية أو طبقية دنيا. ومن هنا كان التمايز بين سوق التعليم الحكومي الرسمي والتعليم الخاص، ما أذكى الإحساس بالتباين الاجتماعي وعدم المساواة الاجتماعية والمادية.

ج ـ الإحساس بأن التعليم عملية مفروضة لا خيار للإنسان فيها، ومن ثم تلاشي الاختيار وسيادة معانٍ وتوجهات لا تنسج إلا خرافة ضمان الوظيفة وتأمين المستقبل. ومن ثم يتعين أن تتأخر أي قيمة أخرى أو اهتمام معين إلى ما خلف تلك الخرافة.

د ـ معايشة صدمة نفسية ناشئة عن الفجوة القائمة بين ما يقدَّم من تعليم، وما يتاح له من إطار تربوي وإمكانات مناسبة، والتطلعات للعمل أو المهنة والحياة. ويمكن أن تسفر هذه الحالة، من ناحيتها، مع استمرار الوضعيات والأسباب التي أفرزتها، نتيجة لغياب المفهوم الشامل لديمقراطية التعليم، عن احتمالات من بينها:

(١) فتور الدافعية نحو التعليم لدى قطاعات المجتمع، الذي يسم الإقبال عليه بالشكلية ومجاراة العادة فحسب.

(٢) استمرار حالات النقد للهيكل التعليمي برمته، من منطلق بث صحوة جديدة لممارسته ممارسة متكاملة وعملية، والاتجاه نحو تجديده وتطويره.

(٣) تعميق التخلف والفئوية والتمايز الذي يفقد التعليم غايته الأساسية، وهي

إيجاد المجتمع المتعلم الذي تتقارب داخله أنماط الثقافات العديدة رغم تنوع دوائرها.

(٤) إعاقة حركة التنمية وبرامجها استناداً إلى تدني فاعلية مخرجات العملية التعليمية وضعف الصلة بينها وبين مطالب المجتمع وحاجاته إلى كوادر مؤهلة تأهيلاً معيناً.

ولا جدال في أن استشراف المستقبل في ضوء تلك الاحتمالات يؤكد استمرار الفرصة أمام انفصال مفهوم ديمقراطية التعليم عن إنجاز غاياته بالفاعلية المطلوبة. ولما كان التراكم من طبيعة الأشياء، فإن تراكم خبرة الانفصال يزيد من حدة مشكلة أساليب المواجهة المطلوبة أو المفترض اتخاذها[٢١].

هـ ـ التحول لأمة معرضة للمزيد من الخطر، نظراً لعدم القدرة على اللحاق بالسباق العالمي لتأكيد وتطوير الممارسة الديمقراطية في أنساقها التعليمية، الأمر الذي يهيئ الاستعداد لمزيد من القابلية للتبعية والاستيراد.

و ـ مزيد من التحول إلى التعليم كمشروع انفتاحي استثماري يدعم معاني الاستغلال وطبقية التعليم.

ز ـ مزيد من الإحساس بالمهانة وتداعي الشعور بالاحترام.

ح ـ مزيد من الإحساس بالعبء والإرهاق واللاقوة.

ط ـ مزيد من سلوكيات العنف والتوتر والميل إلى التحدي والرفض.

ي ـ مزيد من تداعي الثقة بمؤسسات النسق العام للمجتمع ورموزها.

٢ ـ عناصر الإسقاطات الإيجابية

أ ـ توقع المزيد من الحوار الذي يكوّن وعياً عاماً لدى المجتمع بأولوية قضية ممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية ورصد تحديات هذه الممارسة.

ب ـ تبلور مزيد من التماسك والوحدة بين حَمَلة رسالة التربية والتعليم في المجتمع، من أجل الدعوة لممارسة الديمقراطية وتنوير الرأي العام بأبعادها.

ج ـ انتقال قضية أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية من مستوى القطاعات المحلية الصغرى المباشرة إلى مستوى القطاعات الكبرى وغير المباشرة، أي تحولها إلى قضية وطنية.

---

(٢١) النكلاوي، علم الاجتماع وقضايا التخلف: دراسة تحليلية برؤية ماكروسكوبية، ص ٢٠٠ ـ ٢٠١.

د ـ مزيد من تبلور الإحساس العام بوحدة الشعور بالأزمة في الأقطار العربية، ما يضاعف الدعوة إلى مزيد من التكتل للمثقفين العرب، والتوحد من أجل تقويض المتغيرات التي تزيد من تراكم خبرة أزمة ممارسة الديمقراطية في الوطن العربي.

هـ ـ مزيد من المحاولات التي تبذل من أجل تقليص المسافة بين الممارسة القائمة والوعاء الفكري القيمي الفعلي للممارسة الديمقراطية.

ثالثاً: مداخل مقابلة أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي

تعددت الطروحات الفكرية والإجرائية لمقابلة أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي وإسقاطاتها السلبية. فقد بات من المسلمات البديهية في الوعي العربي المعاصر أن سلم النهضة في أوطاننا هو تنمية البشر، تلك التنمية التي لا تنظر إليهم على أنهم أدوات إنما كيانات منتجة بقدر ما يُشبَع فيها إحساسها بالتقدير والمكانة والاحترام.

ولما كانت الممارسة الديمقراطية داخل الأنساق التعليمية مسلكاً عريضاً لإنجاز المكانة والتقدير للإنسان ليتسق دوره مع مبدأ «لا حق من دون أن تقابله مسؤولية أو واجب»، فقد وجدنا تصورات عديدة لإفساح الطريق أمام إنجازات الممارسة الديمقراطية في المؤسسات التعليمية. بيد أنه من الملاحظ أن بعض تلك التصورات اتسمت بالرؤية الكلية، أي اتخذت من مدخل النسق العام بوابتها إلى النسق الفرعي (التعليم) وبعضها الآخر ارتبط مباشرة بالأنساق الفرعية ومنها نسق التعليم. وعلى رغم الترابط العضوي بين الدوائر الثقافية للأنساق الصغرى فيه، فإن استعراض الطروحات المرتبطة بكل منها يفيد عملية التوصل إلى بناء رؤية شاملة في مقابلة أزمة الممارسة الديمقراطية بوجه عام وداخل الأنساق التعليمية بوجه خاص.

١ ـ طروحات المقابلة لأزمة النسق العام (المجتمع)

ونشير إلى هذه الطروحات في العناصر التالية التي نراها تمثل تصورنا في إطار المعالجة المطروحة في هذه الدراسة:

أ ـ دعم وعي الفرد بحقوقه وحث هذا الوعي للانطلاق أساساً نحو تفعيل كل آلياته ـ مهما تواضعت ـ لبلوغ الحق. فالديمقراطية وحقوق الإنسان وحرياته الأساسية لا يمكن أن تكون لها جدوى، بمجرد إيمان الدولة بها، ولا بوضع القوانين واتخاذ الإجراءات لإقرارها وحمايتها، بل لا بد من أن يتوازى مع ذلك وعي كل فرد بحقوقه الأساسية وممارسته لها في سلوكه اليومي، ولا يتحقق ذلك إلا بواسطة التربية التي

تتحمل مسؤولية إعداد الإنسان للحياة البشرية الناجحة[٢٢].

ب ـ تكثيف الجهود لـ «تحقيق الديمقراطية المعززة»، ويلزمها خمسة شروط مترابطة: وجود مجتمع مدني حر ونشط، وجود مجتمع سياسي مستقل نسبياً، وجود إعمال فعال لحكم القانون على كل الفاعلين، توظيف آليات الدولة القابلة للاستقلال، ثم وجود اقتصاد غير أحادي البعد. «فالمهم في هذه الحالة مكاشفة الظروف التي تمارس في ظلها الديمقراطية»[٢٣].

ج ـ نشر ثقافة حقوق الإنسان عبر النسيج الاجتماعي للمجتمع لخلق الإحساس بأهميتها وضرورة معايشة واقعها وترسيخ الإيمان بأن التمييز بين الديمقراطية وحقوق الإنسان في المجتمع هو تمييز بين المواطن والإنسان وتجاهل للعلاقة السببية الدائرية بينهما[٢٤].

د ـ مواكبة سائر الجهود، على مختلف المستويات، المبذولة لتدعيم الديمقراطية من أجل تحقيق القيم الإنسانية التي تتأسس عليها، وعلى رأسها قيمة الكرامة والإنسانية.

هـ ـ تفعيل وإبراز دور مؤسسات المجتمع المدني في ميدان دعم ورقابة سائر نماذج الممارسة المتعلقة بحقوق الإنسان والنيابة عنه في الدفاع عنه.

و ـ الدعوة إلى توسع نطاق اهتمام منظمات حقوق الإنسان بين مراقبة الحقوق والحريات السياسية إلى مراقبة صور وأوضاع الممارسات التي تمس حقوق الشرائح الأشد فقراً في رعايتها والأكثر رضوخاً واستسلاماً لأوضاعها.

ز ـ الدعوة إلى عقد مؤتمر يعيد صياغة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، في ظل المتغيرات والتداعيات الجديدة التي ترسخ ـ في صور وأشكال جديدة من الممارسات ـ مضمونات جديدة لمعنى الديمقراطية ولأيديولوجيا مقرريها ومصالحهم وفلسفاتهم.

٢ ـ طروحات المقابلة لأزمة الممارسة على مستوى النسق التعليمي

أ ـ تكريس الاهتمام بالجهود التي تعمل على أن يتحول التعليم إلى التعليم الديمقراطي في بعديه:

---

(٢٢) هيكل، «الديموقراطية وحقوق الإنسان في المرحلة الثانوية،» ص ٢٨.

(٢٣) بوفيك ملك، «كيف تفرز الديموقراطية؟: مدخل إلى حقوق الإنسان،» **المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية (اليونسكو)** (١٩٩٥)، ص ٨٨.

(٢٤) خالد عبد الرزاق، «نشر ثقافة حقوق الإنسان وتدعيم الديمقراطية،» **التربية الجديدة** (١٩٩٦)، ص ٢٧.

(١) البعد الأفقي: الاهتمام بكل الجهود التي تؤدي إلى ازدياد مؤسسات التعليم وعدد المتفعين منه وسنواته وتنوع أهدافه.

(٢) البعد الرأسي: الاهتمام بقدرة وإمكانات المؤسسات التعليمية في التفاعل مع احتياجات المجتمع ومع عملية التعليم والإنتاج.

ب ـ الدعوة إلى دمقرطة الديمقراطية ذاتها حيث أزمة الديمقراطية في المؤسسات التعليمية العربية أنها ليست ديمقراطية بالمعنى الذي يعنيه أو يشير إليه وعاؤها القيمي، كما أشرنا من قبل. ولا يتحقق ذلك إلا بالتحول نحو لامركزية التعليم على ألا تتحول ساحة التعليم إلى منطقة للتجارة الحرة، إذ يتعين أن تتواءم مع دستور المجتمع بحيث يتضمن المزيد من التوجه نحو الشفافية والانفتاح على ضمانات جديدة ضد الفساد، ويعمل على إنجاز مفهوم علمي معياري للإدارة يمكّن من المحافظة على الشرعية في إنجاز المهام والأدوار.

ج ـ تسليط الاهتمام على الشروط أو المعايير التي لا تتحقق ديمقراطية التعليم إلا بوجودها وممارستها. وتتحدد هذه الشروط في:

(١) المساواة في التعليم بين جميع أفراد الشعب بصرف النظر عن الفروق المادية والاجتماعية والجنسية... الخ.

(٢) عدم تخصيص معاهد للفقراء وأخرى للأغنياء.

(٣) إشراك الأمة في مسؤولية نشر التعليم.

(٤) إعطاء المدرس الحرية الكافية في اختيار مواد المنهج وفي طرق تدريسها.

(٥) مراعاة الفروق الفردية وحاجات الأفراد الخاصة والاهتداء بميولهم واستعدادهم في توجيه عملية التربية.

(٦) إتباع أساليب مبنية على الحرية واحترام الفردية، وتقوية الشعور بالمسؤولية، والاستقلال في الرأي.

(٧) الاهتمام بتنمية صفات معينة ترتكز مباشرة على الروح الديمقراطية، كالتواضع، والإخاء، والتعاون[٢٥].

د ـ تأسيس برامج العملية التعليمية على قيم الديمقراطية والأعراف الإنسانية

---

(٢٥) أسماء فهمي، «ديمقراطية التربية والتعليم عند المسلمين،» **دراسات تربوية**، مج ٤، ج ١٧ (١٩٨٩)، ص ٢٦.

العامة كالتسامح والتعايش، واحترام الآخر، والحوار، والحل السلمي للخلافات، مع احترام حقوق الإنسان والالتزام بها كأرضية للممارسة في هذه الحالات[٢٦] كافة.

هـ - إنشاء مجلس قومي للتعليم يختص بمتابعة وتوجيه الأنشطة التعليمية في علاقتها بممارسة العملية الديمقراطية فيها، على أن يكون لهذا المجلس قدر من السلطة أو القوة الشعبية في إنفاذ تعليماته وقواعده لتعميق الممارسة الديمقراطية داخل الأنساق التعليمية في الوطن العربي.

و - مراجعة مدى فاعلية مجالس الآباء في تحقيق أهدافه المرتبطة أساساً بحراسة وتقويم عملية الممارسة الديمقراطية داخل المؤسسات التعليمية، وإعادة تفعيل سلطته كصورة من صور البرلمانات التي تعبئ وتتابع مصالح المواطنين في مواقعها المباشرة.

ز - الدعوة إلى مؤتمر عربي مهمته رسم وتقرير العلاقة بين طرفي عملية الممارسة الديمقراطية داخل الأنساق التعليمية، بوضع ضوابطها وقواعدها وطرح الآليات العلمية، وصياغة إجراءاتها لتعميق اقتران العملية التعليمية بقيم الممارسة الديمقراطية.

ح - إعادة التكوين السياسي والثقافي والاجتماعي للقائمين على ممارسة العملية التعليمية بوجه عام، بما يمكنهم من تعميق وعيهم بمسؤولياتهم التربوية عن إنجاز المستهدفات القيمية العليا للعملية التعليمية الديمقراطية، مع إتاحة الفرصة لهم للاحتكاك بالتجارب الراقية والناجحة في هذا المجال، وإثارة الحافز لديهم بكل الوسائل لتحقيق هذا الدور في علاقتهم برسالتهم ومهنتهم وبمؤسستهم التي يمثلونها وبالطلاب الذين يتمثلونهم قدوة لهم في المحل الأول.

(٢٦) علي أسعد وطفة وصالح أحمد الراشد، **التربية وحقوق الإنسان في الوطن العربي** (الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٩)، ص ٢١٤.

تعقيـــب

محمد غانم الرميحي (*)

الأبحاث الثلاثة المقدمة من السادة الأساتذة (مع حفظ الألقاب) برهان غليون ومحمود قمبر وأحمد محمد النكلاوي، لو قدر لي أن أضعها في اتساق أراه لقررت أن يكون تتالي الموضوعات كالتالي: الحرية الأكاديمية، ثم الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي، وبعد ذلك أزمة الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي، على التوالي، حيث تكتمل السلسلة المنطقية من خاص إلى عام.

الأبحاث الثلاثة إذاً يُكمل بعضها بعضاً، ولقد قدم الأساتذة الثلاثة كل في موضوعه رؤية شاملة لما تناوله.

مفردات الموضوع المطروح هي الحرية، التعليم، الديمقراطية، وهي مفردات ناقشها العرب منذ مطلع هذا القرن، وما زالوا يناقشونها من دون الوصول إلى ما تطمح إليه نخبهم من أهداف. والمراد أن تناقش هذه المفاهيم في ندوتنا هذه في إطار الممارسة العربية، وليس من المستحب أن يأتي مناقش مثلي كي ينظر في الموضوعات المطروحة نظرة إكمال أو تعليق، فقد قدم الأساتذة الثلاثة المحترمون نظرة متكاملة، كلٌ في ما تناول وطرح من وجهة نظره.

إلا أني أحسب أن الموضوع الأشمل والسؤال الذي يبحث منظمو هذا الملتقى العلمي للوصول إلى إجابات حوله هو: لماذا لم يحقق التعليم العربي ـ على اختلاف درجاته واختلاف مدة البدء فيه تاريخياً في بلداننا العربية ـ لماذا لم يحقق ما حققه التعليم في مجتمعات أخرى، أو قل ثقافات أخرى؟

ويفترض المنظمون أن افتقاد، أو قل ضعف، الحرية الأكاديمية والعنصر

(*) الأمين العام للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت.

الديمقراطي في التعليم هو الذي جعل هذا التعليم العربي غير محقق للطموحات. وهنا أنا أختار كلماتي بدقة نسبية، حتى لا أقول تخلف التعليم، ويلحق ذلك بسؤال هو موقع الممارسة الديمقراطية بشكل عام ومكانها في المجتمع العربي، ما هي وكيف يمكن أن تحقق؟

مدخلي الرئيس هو المجتمع وليس التعليم، فالأخير هو جزء منه، بل أقول هو الثقافة العربية لأن المجتمع هو الثقافة، حيث إن الثقافة كما درست في أكثر من موقع في تاريخ الشعوب هي القادرة على استيعاب التنمية ودفعها إلى الأمام، وهي أيضاً المعطلة لهذه التنمية. وقيم الحرية والديمقراطية هي قيم ثقافية في الأساس.

إن قصور التعليم العربي وضعف الحريات الأكاديمية ـ وما زلت أنتقي كلماتي حتى لا أقول غياب الحريات الأكاديمية ـ وضعف الممارسة الديمقراطية كلها، لها علاقة بالثقافة العربية قبل أي شيء آخر، والمقارنة واضحة.

فالتعليم ذو المنهج الغربي الحديث قد التقطته بعض الثقافات غير الغربية، وطورت في مناهجه وطرقه، وتم استيعابه، ثم بنيت نهضة صناعية واقتصادية في تلك المجتمعات. وفي ذهني هنا ليس البلاد الغنية أو التي تسمى بذلك اليوم، بل أيضاً الفقيرة نسبياً، بلاد ليست كمثل اليابان بل أيضاً الهند، وسنغافورة وبلاد ومجتمعات تشبههما.

الثقافة العربية بمعناها الواسع فيها من العناصر المقاومة للتنمية مما نشاهد ونعرف، وبصرف النظر عن الأدلجة التي تأخذها في تجلياتها المختلفة سواء أكانت اشتراكية، أو قومية أو تراثية (سماها صديقي برهان غليون الحركات الإسلاموية ولست بالضرورة أوافقه على التسمية)، أقول بصرف النظر عن تلك التجليات فإنها في الغالب تتماثل في المكونات الرئيسية الداخلية.

هذه المكونات مضادة للديمقراطية وربما الحرية وربما مضادة للمفاهيم العميقة للتعليم الحديث كما اتفق عليه.

بلغت أمورنا في الثقافة العربية السياسية، في النصف الثاني من القرن العشرين على الأقل، درجة أن يصنف بعضنا بعضاً، فهذا يساري وذاك معتدل، وهذا قومي وذاك إقليمي، وهذا علماني وذاك مسلم، وهذا حداثي وذاك تقليدي تراثي، وهذا اشتراكي وذاك رأسمالي، إلى آخر هذه التصنيفات التي شهدها واقع الثقافة العربية على الأقل في النصف الثاني من القرن الذي نعيش، وقبلها بعضنا من دون تمحيص وإعمال فكر.

ولكن التجارب السياسية والاقتصادية والثقافية التي مررنا بها في دول عربية عدة، أظهرت للمتعمق زيف هذا التصنيف، أو على الأقل عدم دقته، حيث إن المشكلة لا تتوقف على التصنيف الخارجي، بل على الممارسات الواقعية، وهي أننا ننتمي إلى ثقافة نتماثل فيها تحت الجلد، إن صح التعبير، فعناصرها مشتركة، مهما أخذ الجلد الخارجي من لون مختلف.

فالإسلامي الذي تسلم دفة الحكم في بلد عربي لا تختلف ممارساته عن اليساري الذي تسلم الحكم في بلاد عربية أخرى، كذلك القومي وكذلك القطري. وإذا كانت الحال كذلك فلماذا لا نبحث عن عناصر أعمق تفسر لنا هذا التشابه الحقيقي في الممارسة والاختلاف الظاهري في المقولات والشعارات؟ لنبحث إذاً في الثقافة السائدة، ثقافتنا التي نعيش، لعلنا نجد في ثناياها بعض التفسير المعطل لسريان الديمقراطية والحرية بمعناها الذي عرف إنسانياً.

ولعلني أتحفظ هنا بالقول إني بصدد رصد بعض عناصر الثقافة العربية (المعطلة في نظري للتنمية) وبالتالي لاستيعاب فكرة مثل الحرية الأكاديمية أو الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية، أو فكرة الديمقراطية على إطلاقها، أقول «عناصر معطلة» من دون تجاهل أن هناك عناصر في ثقافتنا العربية (محفزة) ولكنها معزولة ولم تجلب إلى السطح بعد، ويحتاج البحث عنها إلى جهد نحن مطالبون جميعاً ببذله وإقناع جماهيرنا به.

لذا فإن تركيزي هنا على سلبيات أرى واجب الإشارة إليها، ومنها العناصر التالية:

١ ـ افتقاد الحوار وعدم قبول الآخر

افتقاد الحوار هو قصور ثقافي من جانبين: الادعاء بالمعرفة القطعية والشاملة، وهي غير ممكنة عقلاً وواقعاً للإنسان، منذ الخليقة حتى اليوم. فالحقائق دائماً نسبية، والادعاء المذكور هو من جانب آخر دليل على قصور معرفي كبير لافتراضه الضمني الإحاطة الشاملة، وذلك لا يتسنى لفرد أو جماعة. ولعل من أهم سلبيات الثقافة العربية المعاصرة ادعاء الإحاطة الشاملة لدى فرد أو فريق سياسي أو اجتماعي. ولم تفتقد الثقافة العربية في النصف الثاني من القرن العشرين فضيلة الحوار كما افتقدتها في وقتنا الراهن الذي شهدنا فيه تراجع هذه الفضيلة والتمترس خلف مقولات يظنها البعض خاصة بهم وأنهم قائمون وحدهم على تفسيرها. وإذا افتقد الحوار لجأ البعض إلى العنف الذي يبدأ بالعنف اللفظي وينتهي بالحسي.

لعل واحدة من خصائص الثقافة المحفزة للتنمية هي قبول الآخر، لا كما نحب

أن يكون ولكن كما هو. وقبول الآخر في ثقافتنا العربية هو أمر يجب أن ننظر إليه بدقة، فليس هناك قبول حقيقي للآخر، بل هناك جفاء إن صح التعبير، فكل ما يأتي به الآخر هو خطأ يجب صده، سواء كان هذا الآخر هو الشرق أو الغرب، أو الأطراف أو المراكز، أو سكان المنطقة الأخرى من العاصمة، أو الجيران، أو المختلف في اللون والوطن واللغة، فجله غير مقبول من دون تمحيص أو تدقيق.

٢ ـ لوم الآخر

ثقافتنا العربية بشكل عام تحمّل مسؤولية تخلفنا ونكوصنا ونقائصنا وكل ما أصابنا لجهة خارجية، حيث يجري لوم الآخر هنا من دون هوادة. فالكتاب كبيرهم وصغيرهم في ثقافتنا العربية كثيراً ما يشيرون إلى أن المتسبب في ما نحن فيه هو (الخارج): الاستعمار أولاً، ثم الصهيونية. ولو قيل هذا باعتدال وفي حجمه الطبيعي لربما كان مقبولاً، ولكن يقال دائماً وعلى جميع المستويات إن السبب الأول والأخير لتخلفنا الثقافي والاقتصادي والسياسي هو ذاك القابع في مكان ما، إنه (هو) الآخر الشرير، وفي هذا القول تبرئة للنفس من جهة، والبعد عن البحث في الأسباب الحقيقية في عناصر الثقافة التي نعيش فيها من جهة أخرى. هناك عامل صغير خارجي، ولكن العوامل الداخلية والذاتية هي أكبر في واقعنا الثقافي، الذي يجب أن نفكر فيه ونبحث عن حلول له.

لوم الآخر هو عنوان عريض في هيكلية ثقافتنا العربية المعاصرة، ولعل العاقل منا يصدم عندما يسمع بعض أهل الرأي يكتب أو يقول إن الرئيس العراقي قد احتل الكويت بتحريض من الأمريكيين، وباقتناع منه، كمثل ما يقول الرجل البسيط، معتذراً عن تأخره عن موعد مضروب، بأن القطار فاته، وليس إنه تأخر عن موعد القطار!

هذا الأمر يقودنا إلى إحدى الخصائص المركزية في الثقافة العربية، وهي لوم الآخر، فالطالب الذي يتأخر في دراسته يلوم المدرس، والمسافر الذي يتأخر عن إدراك موعد الطائرة أو القطار أو الحافلة يلوم الثلاثة، والمجتمعات تلوم الغرب وربما الصهيونية في سبب تأخرها، والوالدان يلومان المجتمع في سبب انحراف أبنائهما. حتى المحبون إن افترقوا يلومون العذال! في أغانينا الدارجة.

ثقافة لوم الآخر هي إحدى الخصائص المركزية في الثقافة العربية، وتمارس في معظم المستويات وعلى معظم الصعد، وهي خاصية تخاصم نقد الذات، وتنفر من النظر إلى الداخل ومحاسبة النفس.

أما فقدان الاحترام للوقت فحدِّثْ عنه في ثقافتنا من دون حرج، فاليساري

والإسلامي والقومي والقطري والريفي وأهل المدن يتشاركون في عدم احترامهم للوقت، الذي قيل لنا ونحن في مقاعد الدراسة إنه خصيصة ريفية، وهو في الحقيقة خاصية عربية بامتياز. الأقلية فقط هم من يحترمون الوقت، ويفهمون أهميته للحياة والمعاملات.

٣ ـ النظـرة الماضويـة

من العناصر الأخرى الثابتة في ثقافاتنا العودة إلى الزمن الماضي، الماضي الذهبي، ذي الألوان الزاهية. وفي أقل مناقشة تنقد الحاضر سرعان ما يعود بك المناقش إلى الماضي، وفي هذا خطآن في نظري: **الأول** المباشر، وهو أن الحاضر وعناصره المختلفة هو غير الماضي ذي العناصر المغايرة موضوعياً، **وثانياً** وهو الأهم، أن الماضي ليس كما وصل إلينا في كتب المدرسة براقاً وجميلاً، فقد حوكم وقتل ولوحق الكثيرون من أسلافنا العرب في الماضي (الذهبي) لأنهم قالوا ما يعتقدونه. فالتاريخ المكتوب الذي نقرأه في الغالب هو ليس التاريخ الحقيقي لما نردده ببغاوية شديدة. هناك القليل من الكتب التي تتناول الماضي كما هو من دون زيف، وهو ماضٍ بالتأكيد لا يشجع على البحث والتقصي، كما أن هذه الكتب قليلة في الحاضر، ومحاصرة.

٤ ـ تحديـد الهوية

من أهم ما يواجه ثقافتنا العربية في العصر الحديث تحديد الهوية. إننا نعيش في أزمة هوية لا يريد أحد أن يعترف بها، أو أن جميعنا نجامل فيها من دون الاقتراب من الحقيقة ولمسها. ولعل في مثل مصري وربما عربي نردده ولا يفهمه البعض على حقيقته ما يوجز ما أريد أن أقول، والمثل يقول (أيش لم الشامي على المغربي)! علينا أن نعترف بأن هناك تماثلاً وهناك اختلافاً، في المصالح وفي الاجتهادات، بل في بعض عناصر الثقافة، ومن دون الاعتراف بالاختلاف لن نصل إلى تحديد المشترك.

أما إذا تجاوزنا الأمثال فإن أزمة الهوية ضاربة في أعماق المعاملات اليومية إلى درجة شديدة التنافر مع الشعارات. فالعربي يستطيع اليوم أن يحصل على سمة دخول إلى بلد أوروبي، ثم يدخل جل البلدان الأوروبية، ولا يستطيع عربي منا مؤمن حتى النخاع بالعروبة والأخوة ـ إلا مَنْ رَحَم ربي ـ أن يحصل على سمة دخول بلد (شقيق)، ولا أريد أن أتحدث عن العمل والتجارة والملكية، ومع ذلك يطغى على سطح علاقاتنا الحديث عن الأشقاء!

٥ ـ النظرة الدونية للتقنية

أما إذا تحدثنا عن ثقافتنا والتقنية، فإن الثابت أن ثقافتنا العربية تكاد تقدس الحصول على «الشهادة» الدراسية، التي هي جواز المرور للوظيفة والحياة العائلية والوضع الاجتماعي. وتكاد ثقافتنا تحتقر العمل اليدوي، وتنفر كثيراً من المستجدات إلى درجة أن أقرب ما نسمعه ونشاهده عن الانترنت هو (منعها) بسبب (مساوئها) السلبية. ثقافة التقليد في الكثير من التجارب الإنسانية تميل إلى استيراد أسوأ ما في الحضارات الأخرى وليس ما هو في صلب تفوقها، لأن الأول هو الأسهل، والثاني هو الأصعب، ونحن لسنا باستثناء.

٦ ـ البنـاء الاجتماعـي

أما البناء الاجتماعي فهو ساكن وغير مرن، وتحدد ثقافتنا العربية موقع الإنسان ليس في الغالب بإنجازه، ولكن إما بمصادفة مولده، وموقع أسرته في السلم الاجتماعي، أو بموقعه الوظيفي، وبالتالي فإن البنى الاجتماعية هي التي تقرر أن الإنسان يشغل مكاناً دونياً أو عالياً في المجتمع.

أمام هذه البنى الثقافية المتأصلة وغير المرنة، لا يصح أن نقول على الإطلاق إن معوقاتها الثقافية هي خارجية بحتة، بل علينا أن ننظر إلى أنفسنا وما خاب من فعَل.

٧ ـ لغتنـا العربيـة

فاللغة العربية بدايةً لغةٌ واسعة تحتمل الكثير من المفاهيم غير الدقيقة، حتى لا أقول الغامضة، ومن اشتغل في اللغة العربية يعرف كم هي واسعة مفاهيمها، وحماسية مفرداتها. وقد زاد اختلاف المفاهيم غموضاً في اللغة العربية من ألف فيها في علوم الحياة من دون منهج واضح، فوجدنا أن مؤلفاتنا السياسية وخطابنا الثقافي حَمّال أوجه. ولقد جاهد زميلنا محمود قمبر للتجوال حول مفهوم (الحرية الأكاديمية) الذي قال فيه إنه «غربي النشأة والمعالجة» (تاركين التعاريف العربية لأنها نقلية أو مقلدة وفاقدة لأصالتها الإبداعية).

وضع اللغة العربية تحت المجهر وتحديد مفاهيمها ودلالاتها، بقدر المستطاع، هو المدخل الصحيح للاختلاف أو عدم الاختلاف على هذه المفاهيم، ومن دون مفاهيم شبه دقيقة في مجالات عدة، يصبح العامل الثاني في الثقافة غير ذي جدوى، وأقصد به فضيلة الحوار، لأن الحوار الناجح يحتاج إلى مفاهيم قريبة إلى الدقة ومتعارف عليها من غالبية المتحاورين.

هناك أمثلة كثيرة غير دقيقة من المفاهيم في ثقافتنا العربية، بعضها هو ما ينادي به بعض القوم الآن بعضهم الآخر من علماني وديني وإسلامي، وقومي ويساري في المجال السياسي. وفي المجال المعرفي تكاد تكون الإشكالية أكبر وأعظم، فاختلاط المفاهيم هنا وكأنها غابة متشابكة من اللامعقول، تقود بالضرورة إلى اختلاط غير صحي في الفهم وتشابك اجتماعي سياسي يؤدي إلى فرقة تقود إلى الفوضى حتى ضمن التيار الواحد.

قلت إن ذلك الخلط غير الدقيق يُفقِد خاصية أخرى من عناصر الثقافة قيمتها، وهي خاصية الحوار، ولقد افتقد الحوار في الكثير من مجتمعاتنا العربية، سواء الحوار السياسي أو الاجتماعي أو الثقافي، حتى أصبح الآخر إما غير وطني أو غير مسلم أو غير قومي في أبسط الحالات، أو لا يستحق العيش في حالات كثيرة فيصفّى جسدياً. هذا الموقف من الآخر هو إحدى خصائص الثقافة العربية الراهنة، فالدعوة بالحسنى واللين قد فات زمانها في ثقافتنا العربية المعاصرة وتجلت بالتهديد والوعيد والتصفيات.

٨ ـ المبالغة في التضخيم أو التحقير

هذه المبالغة يمارسها الجميع من دون قيد أو شرط، فليس الشرط هنا هو شرط الموضوعية، إنما هو شرط الوقوع في المسار نفسه أو الاختلاف عنه. فالمختلف ينال من التحقير والتقريع ما يَجُبُّ كل حسناته، والمساير ينال من التضخيم ما يخفي سيئاته ولو كبرت. ذلك هو الأمر في الشأن السياسي والاقتصادي والثقافي والإقليمي: المناصرة السريعة للأتباع ضد الخصوم وللمواطنين ضد الغير، لا يسأل أحد أو ينتظر الإجابة لماذا المناصرة؟ وعلى أي سند تمت؟

من دون البحث العلمي الرصين والخالي من المواقف المسبقة حول الثقافة العربية الراهنة بكل اشتقاقاتها العلمية والاجتماعية والسياسية والسلوكية، والبحث في عناصرها المحفزة للتنمية الشاملة لتعضيدها، ودراسة عناصرها المعوقة للتنمية وإلقاء الضوء عليها والتقليل من فعاليتها، من دون ذلك كله لن يستطيع الجسم العربي معرفة أي العناصر في ثقافته هي المحفزة لقبول مفاهيم التنمية المعاصرة بكل ما تتطلبه من اندماج وتشرب في عصر هو بامتياز عصر المعلومات العالمي والمنافسة العالمية، وأيها هي المثبطة والمعوقة.

من دون ذلك سوف نبقى في مجال الاختلاف على صيغ سياسية واجتماعية متعددة تبدو لنا من الخارج مختلفة وتطلق شعارات شتى، ولكنها في النهاية محكومة بعناصر ثقافية معوقة للتنمية لن تقدم شيئاً للمواطن العربي، غير الكثير من الألم والدموع والتخلف، فانظروا إلى ثقافتكم يرحمكم الله.

الفصل السابع

إسهام النظام التعليمي في إصلاح المسيرة الديمقراطية في الكويت: دراسة ميدانية

عبد المحسن حمادة
محمد وجيه الصاوي(*)

مقدمة

اختارت الكويت النظام الديمقراطي منذ فجر استقلالها حيث انتخب عام ١٩٦١ مجلس تأسيسي لمدة عام ليضع دستوراً لدولة الكويت. وبعد أن اتفق الأعضاء على مواد الدستور قدموه للأمير الراحل عبد الله السالم ليصادق عليه، وقال رئيس المجلس التأسيسي وهو يقدم مشروع الدستور مخاطباً الأمير الراحل: «إنه لشرف كريم لزملائي أعضاء لجنة الدستور ولشخصي أن نتقدم لسموكم في هذا اليوم التاريخي نيابة عن أعضاء المجلس التأسيسي بمشروع الدستور الذي رأيتم وضعه للبلاد على أساس المبادىء الديمقراطية المستوحاة من واقع الكويت». ورد سموه بقوله: «نحمد الله العلي القدير الذي أتاح لنا في هذه المرحلة التاريخية من حياة شعبنا العزيز تحقيق أمنيتنا في وضع دستور للبلاد يقوم على أسس ديمقراطية سليمة ويتفق وتقاليدنا ويتقارب مع آمال أمتنا»(١).

ومن خلال قراءة تلك الكلمات المتبادلة بين الأمير وأعضاء لجنة الدستور ومن

(*) أستاذ التربية في قسم أصول التربية، كلية التربية ـ جامعة الكويت.

(١) **دستور دولة الكويت** (الكويت: سفريات المانع، ١٩٩٤)، ص ٥.

خلال قراءة مواد الدستور الكويتي والمذكرة التفسيرية له يتضح لنا أن دستور دولة الكويت اهتم بدين المجتمع وقيمه وتقاليده واستفاد من العديد من التجارب الدستورية. فجاء متوازناً راعى حقوق الحاكم والمحكومين فأعطى لكل ذي حق حقه. أعطى للحاكم صلاحيات واختصاصات واسعة تمكنه من تكوين حكومة قوية حازمة ولكن لا تصل إلى حد الطغيان، وأعطى للمواطنين حقوقاً في وطنهم وألقى عليهم مسؤوليات جسام لينهضوا بمجتمعهم. ويتفق الدور الذي رسمه الدستور الكويتي للمواطنين مع المبادىء الدستورية التي نادى بها الإسلام. فعندما خاطب الرسول ﷺ المسلمين بقوله: كلكم راع وكل راع مسؤول عن رعيته، إنما كان يكشف عن حقيقة ثابتة أرادها الله لعباده منذ بدء الخليقة، وتلك هي الأمانة التي عرضها الله على السماوات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها، وحملها الإنسان[٢].

ويعتبر الدستور، كما يقول عبد الإله بلقزيز، أول المبادىء الأساسية التي ينهض عليها النظام الديمقراطي، لأنه هو النظام الأساسي للدولة والسلطة المرجعية للكيان الوطني التي يجري إليها الاحتكام ومن ضمنها تنتظم القوانين والمؤسسات وتنشأ السلطات وتتباين صوناً للحقوق وتقريباً للاختصاصات ومنعاً للاحتكار وتفعيلاً لآليات الرقابة[٣].

وبكل تأكيد ان الكويت عندما اختارت النظام الديمقراطي ليكون أساساً لنظام الحكم فيها كانت متيقنة أنها اختارت الطريق السليم. كما أنها كانت أيضاً مدركة أنها اختارت طريقاً صعباً معقداً، وذلك لأنها اختارت الديمقراطية في وسط يعادي الديمقراطية. وتتمثل المعاداة للديمقراطية في داخل المجتمع الكويتي بوجود شخصيات من السلطة تعتقد بخطورة تطبيق النظام الديمقراطي في الكويت. أما خارج الكويت فتتمثل في بعض الأنظمة التي تعارض تطبيق الديمقراطية وتصفها بأنها نظام مستورد لا يتفق مع تقاليدنا وقيمنا، وأن شعوبنا لم تألفه ولم تتعود عليه، إلى غير ذلك من الحجج والمبررات التي تسوقها بعض الأنظمة العربية لإقناع شعوبها بعدم جدوى الديمقراطية وخطورتها. وينتقد بلقزيز الأنظمة العربية التي تعادي الديمقراطية بقوله: «قد يستمر بعض العرب في مقاومة الديمقراطية لفترة ما دفاعاً عن سلطة العسكر والعشائر والطوائف. ولكن هذا البعض مدعو في النهاية إلى وجوب احترام حقائق العصر والامتثال لإرادة التطور الديمقراطي»[٤].

وفي وسط هذه الأجواء طبق النظام الديمقراطي في دولة الكويت بعد استقلالها

(٢) فريد عبد الخالق، **في الفقه السياسي الإسلامي: مبادىء دستورية: الشورى، العدل، المساواة** (القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٨)، ص ٦.

(٣) عبد الإله بلقزيز، «نحن والنظام الديمقراطي،» **المستقبل العربي**، السنة ٢١، العدد ٢٣٦ (تشرين الأول/اكتوبر ١٩٩٨)، ص ٧٥.

(٤) المصدر نفسه، ص ٧٧.

عام ١٩٦١، وإن كان من المعروف أن الكويت عرفت بعض التجارب الديمقراطية قبل الاستقلال ولكن لم يكتب لها النجاح، منها مجلس استشاري عام ١٩٢١، ومجلس نيابي استمر ستة أشهر ما بين عامي ١٩٣٨ و١٩٣٩[٥]. أما نظامنا الديمقراطي منذ الاستقلال وحتى يومنا الحاضر فقد واجه العديد من المشكلات والتحديات، منها ظهور أزمات حادة بين الحكومة والمجلس أدت إلى تزوير انتخابات مجلس ١٩٦٧، وحل المجلس عام ١٩٧٦ وعام ١٩٨٦ حلاً غير دستوري، ثم بعدها تعليق بعض مواد الدستور ثم حله حلاً دستورياً عام ١٩٩٩.

ويعزو البعض أسباب الصراع بين الحكومة والمجلس، الذي أدى إلى حل المجلس مرات عدة، إلى وجود أعضاء من السلطة الحاكمة لا يؤمنون بالديمقراطية، بل وافقوا عليها على مضض في عهد الأمير عبد الله السالم، لذلك فهم يتحينون الفرص ويبذلون شتى المحاولات لضرب الديمقراطية والقضاء عليها ثم العودة إلى حكم الفرد والتفرد بالسلطة. بيد أن التجارب أثبتت أنه في كل مرة يحل فيها المجلس ويعلق الدستور، سرعان ما تقع البلاد في الفوضى وتزداد المشكلات حجماً وعنفاً، ما يجبر الحكومة على العودة إلى الديمقراطية وتطبيق الدستور.

لكن المشكلة الأهم من ذلك أنه أثناء الالتزام بتطبيق الدستور ووجود مجلس للأمة، يصاب الكثير من أبناء الشعب الكويتي بالإحباط، من ضعف أداء المجلس واهتمام غالبية أعضائه بمصالحهم الخاصة، وإهمالهم إلى حد كبير للمصالح العامة، وتركيزهم على بعض القضايا الهامشية، وإهمالهم للقضايا المصيرية التي تهم الإنسان والدولة. عندئذ يبدأ نقد المجلس وتحميله مسؤولية المشكلات التي تعانيها الدولة وعجزه عن البحث عن حلول لها ومعالجتها.

فهذه المشكلات، التي تظهر عندما يطبق مجتمع ما الديمقراطية من دون أن يعد لها تربوياً ونفسياً، هي التي جعلت ثمة من يعتقد أن الديمقراطية إذا طبقت في العالم الثالث قد تؤدي إلى توطيد الخلافات الإقليمية والنزاعات العرقية بدلاً من معالجتها وإصلاحها، أو يقول إنه عندما يتم إدخال الانتخابات بصورة مفاجئة في بعض المجتمعات المتخلفة التي يتفشى فيها الجهل والفقر فإننا نجد الجريمة العشوائية وعصابات الإجرام تملأ الفراغ الذي يملأه الطغيان[٦].

---

(٥) عثمان عبد الملك، **النظام الدستوري والمؤسسات السياسية في الكويت: دراسة تحليلية نقدية للنظام في إطاره التاريخي وفي إطاره النظري وفي واقعه العملي ووسائل إصلاحه** (الكويت: ١٩٨٩)، ج ١: **النظام في إطاره التاريخي وفي إطاره النظري.**

(٦) إمام عبد الفتاح إمام، **الطاغية**، ط ٣ (القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٩٧)، نقلاً عن: «الديمقراطية لا تحل مشكلات العالم الثالث،» ترجمة عن نيويورك تايمز، **القبس** (الكويت)، ١٩٩٦/١/٤، ص ٣٦.

ويعلق إمام عبد الفتاح إمام على ذلك بقوله: إنه لا بد من الاعتراف بأن الديمقراطية في ظل هذا المجتمع قد تتعثر وتقع في كثير من الأخطاء وسيعاني الناس معاناة شديدة من تطبيق مثل هذا النظام الذي لم يألفوه، لكن لا بد لنا من المرور بهذه التجربة. ثم إن الديمقراطية في جوهرها ممارسة وليست مجموعة من الأفكار النظرية شأنها في ذلك مثل قيادة السيارة وتعلم السباحة، إذ لا بد من الوقوع في الخطأ مرات عديدة حتى يتمكن الفرد من إتقان تلك الأمور(٧).

وإننا إذ نتفق مع هذا الرأي الذي يفيد أن الديمقراطية نظام ضروري لا غنى عنه ولا يجوز العدول عنه بسبب الأخطاء التي نقع فيها نتيجة للتطبيق الخاطىء للديمقراطية، وأنها ليست مجرد أفكار نظرية بل هي ممارسة ويجب الاستفادة من الأخطاء التي نقع فيها لتصحيح الديمقراطية، إلا أننا نود أن نضيف إلى ذلك ضرورة إبراز دور التعليم وأهميته في إصلاح المسيرة الديمقراطية ومعالجة سلبياتها. فالأمثلة التي ضربها الكاتب مثل تعلم قيادة السيارة وتعلم السباحة لا يمكن أن يتقنها الإنسان إلا بوجود المعلم الماهر الذي يساعد المتعلم على إتقان المهارات التي تحتاج إليها تلك الفنون.

وكذلك الديمقراطية يحتاج الشعب إلى أن يتعلمها حتى يدرك مبادئها وقيمها، ويستطيع أن يمارسها الممارسة السليمة. وقد لا نبالغ إذا قلنا إن الشعب الذي يطبق الديمقراطية من دون فهم عميق لقواعدها وأساليبها قد تكون أخطر عليه من النظام الدكتاتوري، لذلك يجب أن يبنى نظامنا الديمقراطي وحقوق الإنسان الكويتي على قواعد وأسس علمية مدروسة. ولن يتحقق ذلك إلا من خلال اهتمام نظامنا التربوي بتعليم الإنسان الكويتي كيف يمارس الديمقراطية الممارسة السليمة.

أولاً: أهمية البحث وأهدافه، وما سبقه من دراسات

١ ـ أهمية البحث

تبرز أهمية البحث من خلال إبراز الدور الذي يمكن أن يقوم به التعليم في تنمية الوعي الديمقراطي لدى المواطنين. فإذا كانت الديمقراطية نظاماً فكرياً وسياسياً واجتماعياً واسعاً يشتمل على العديد من القيم والمبادىء والقواعد، فمن المؤكد أن المجتمع لن يتمكن من فهم ذلك النظام وممارسته ممارسة سليمة إلا إذا تعلم مبادئه وتدرب عليها. فالتعليم خير وسيلة أمام المجتمع لخلق المواطنين المؤمنين بأهمية

---

(٧) المصدر نفسه، ص ٣٧.

الديمقراطية والقادرين على فهمها والدفاع عنها وممارستها الممارسة السليمة، ليكون المجتمع مؤهلاً وجديراً بالعيش في ظل هذا النظام وقادراً على الانتفاع به. أما إذا طبق الديمقراطية مجتمع جاهل بمبادئها فقد تكون خطراً على ذلك المجتمع.

ولا ريب أن التعليم يستطيع أن يقوم بدور مهم في تنمية الوعي الديمقراطي إذا أريد منه ذلك. ولعلنا نعرف أن أحد أهداف نظامنا التربوي ينص على ضرورة إعداد الأفراد للحياة الفعالة في مجتمع يقوم على الشورى والديمقراطية وتأكيد حرية الفرد وأهميته[٨]. إلا أننا نعرف أن الأهداف لا تتحقق بمجرد تحديدها وإدراجها في الوثائق الرسمية، بل إن تحقيق الأهداف يتطلب ترجمتها إلى إجراءات عملية وتضمينها المناهج والكتب الدراسية ومناهج إعداد المعلمين وتهيئة المجتمع المدرسي لتحقيق تلك الأهداف. فإلى أي مدى يسعى نظامنا التربوي لتحقيق تلك الأهداف؟

٢ ـ مشكلة البحث

طبق المجتمع الكويتي النظام الديمقراطي منذ الاستقلال عام ١٩٦١ وحتى يومنا الحاضر. ولقد تحقق للشعب الكويتي العديد من المكاسب من خلال هذه التجربة. كما وقعت الديمقراطية أثناء هذه المسيرة في بعض الأخطاء والشوائب، وهو أمر متوقع، وعلى هذا فإن مشكلة البحث تتحدد في إبراز دور التعليم في الحفاظ على الديمقراطية وتنميتها ومعالجة سلبياتها.

٣ ـ أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى استطلاع آراء المربين العاملين في مؤسسات التعليم في المجتمع الكويتي لمعرفة رأيهم بالجوانب التالية:

أ ـ معرفة رأيهم بالسلبيات التي برزت في تجربتنا الديمقراطية.

ب ـ معرفة رأيهم بالدور الذي يمكن أن تقوم به المناهج الدراسية والمعلم والأنشطة الطلابية في ترسيخ مبادىء الديمقراطية وإصلاح التجربة الديمقراطية.

ج ـ معرفة ما يتضح من فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة ترجع إلى اختلافهم في الجنس أو الجنسية أو المرحلة التي يعلِّمون فيها أو سنوات الخبرة أو المنطقة السكنية.

---

(٨) الكويت، وزارة التربية، **الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت** (الكويت: الوزارة، ١٩٧٦)، ص ١٣.

د ـ تؤخذ تلك الآراء كمعيار مهم يساعد في التوصل إلى توصيات ومقترحات سيؤدي تطبيقها إلى تفعيل نظامنا التربوي ليتمكن من المساهمة في تنمية الوعي الديمقراطي، وذلك بعد تحليل تلك الآراء ومناقشتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

٤ ـ الدراسات السابقة

بعد إجراء المسوح والدراسات السابقة لم نستطع أن نتوصل إلى وجود دراسة مماثلة للدراسة الحالية تهتم بإسهام النظام التربوي في دعم المسيرة الديمقراطية في دولة الكويت. ولكن نظراً لأهمية موضوع الديمقراطية والتربية، فإننا قد وجدنا أنفسنا أمام فيض من البحوث والدراسات التي اهتمت بموضوع التربية والديمقراطية بأشكال مختلفة وفي مجتمعات متعددة، وسنحاول الاستفادة من تلك الدراسات للتوصل إلى آراء تفيدنا في هذا البحث. ومن تلك الدراسات:

دراسة صالح (١٩٧٩) التي تناولت التربية والديمقراطية بشكل عام[٩]، ودراسة النقيب (١٩٨٤) التي تناولت الديمقراطية من منظور إسلامي في العصور الإسلامية المزدهرة[١٠]، ودراسة حيدر (١٩٩٢) الذي حاول أن يبرز رؤى ديمقراطية في المنهج الدراسي[١١]، ودراسة إبراهيم (١٩٣٣) التي تناولت آثار الديمقراطية في التعليم[١٢]، ودراسة قناوي (١٩٨٤) التي اهتمت بإبراز التربية في التنشئة الديمقراطية[١٣]، ودراسة قطب (١٩٨٦) التي تناولت ديمقراطية التعليم وعلاقتها بتكافؤ الفرص ومجانية التعليم[١٤].

أما دراسة اسكاروس، الصادرة عام ١٩٩٠، فقد هدفت إلى معرفة النمط الديمقراطي في سلوك المواطن ودور التربية في تنميته، حيث لاحظ الكاتب من خلال

---

(٩) نازلي صالح أحمد، **الديمقراطية والتربية** (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩).

(١٠) عبد الرحمن النقيب، **ديمقراطية التعليم في عصور الاسلام المزدهرة**، الكتاب السنوي في التربية (القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٤).

(١١) عبد اللطيف حيدر، «رؤى ديمقراطية في المنهج المدرسي،» **التربية المعاصرة** (رابطة التربية الحديثة، القاهرة)، العدد ٢٤ (كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٢).

(١٢) محمد علي ابراهيم، «آثار الديمقراطية في التعليم،» **التربية الحديثة** (الجامعة الأمريكية، كلية التربية، القاهرة)، السنة ٧، العدد ٢ (١٩٣٣).

(١٣) هدى قناوي، **الديمقراطية وأنماط التنشئة في المجتمع المصري**، الكتاب السنوي؛ مج ٩ (١٩٨٤).

(١٤) يوسف صلاح الدين قطب، «الديمقراطية في التعليم وعلاقتها بتكافؤ الفرص،» **التربية**، العدد ١ (تشرين الأول/اكتوبر ١٩٨٦).

سلوك الأفراد في مواقف متعددة تَكشّف سلبيات الممارسة الحياتية لتعاملنا مع الأفراد وتعاملنا مع الأحداث، ورأى أن التربية تسهم في علاج مثل هذه السلبيات(١٥).

أما دراسة عبد الرحمن (١٩٩٢) عن مدى الصرامة والدقة في تعامل المعلم مع الطلبة وأثر ذلك في التفاعل والتحصيل الدراسي، فقد خرج فيها بنتيجة مؤداها أنه كلما كان المعلم مرناً ومتفاهماً زاد تفاعل الطلاب وتحقق تحسن في مستواهم الدراسي(١٦). أما دراسته (١٩٩٣) حول مشاركة الطلبة في المواقف التعليمية كنوع من الحرية والديمقراطية في أساليب التدريس، فقد تبين له فيها أنه كلما زادت المشاركة والتفاعل والحوار تحسن التحصيل الدراسي(١٧).

ولقد حاول الهاجري في دراسته (١٩٨٨) معرفة أثر موقع التلميذ في الفصل وفي محيط الأسرة في التحصيل الدراسي. فتبين له أن الثناء يؤدي إلى تعزيز مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، وأن التعليم في مناخ ديمقراطي مناسب يحقق معدلاً جيداً في نمو الشخصية لدى الطالب(١٨). كما أوصى في دراسة أجراها في عام ١٩٩٣ باستخدام الأسلوب المعتدل والديمقراطي في التعامل مع الطلاب، وتجنب استخدام العقاب البدني(١٩).

وهدفت دراسة المسيليم (١٩٩٢) إلى معرفة المعوقات التي تحول دون ممارسة الطلبة لأنشطتهم الابتكارية في المدارس الثانوية في الكويت. فتبين أن من المعوقات المناخ البيروقراطي وعدم استخدام الأساليب الديمقراطية التي تتيح للطلبة فرصة المبادأة والاستقلالية من أجل الإبداع، ورأى أن المناخ الديمقراطي يولد الابتكارية والإبداع لدى الطالب(٢٠).

---

(١٥) فيليب اسكاروس، **ديمقراطية سلوك المواطن المصري ودور التربية في تنميتها** (القاهرة: المركز القومي للبحوث، ١٩٩٠).

(١٦) ابراهيم عبد الرحمن، «رقة المعلمين وصرامتهم في التعامل مع التلاميذ: دراسة تحليلية،» **التربية** (كلية التربية، الزقازيق)، العدد ٨ (١٩٩٢).

(١٧) ابراهيم عبد الرحمن، «دراسة تحليلية لمدى مشاركة الطلاب في المواقف التعليمية وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسي،» **مجلة كلية التربية** (عين شمس)، العدد ١٧، ج ٢ (١٩٩٣).

(١٨) عبد الله الهاجري، «أثر موقع التلميذ على التحصيل الدراسي والمشاركة والتعرض للنقد البناء في مدرسة أحمد بشر الرومي الثانوية للبنين بدولة الكويت،» **المجلة التربوية** (جامعة الكويت، كلية التربية)، العدد ١٦ (ربيع ١٩٨٨).

(١٩) عبد الله الهاجري، «دراسة تحليلية لآراء الطلاب والطالبات في أساليب ضبط السلوك الطلابي المتبع في مدارس الكويت،» **المجلة التربوية**، العدد ٢٧ (ربيع ١٩٩٣).

(٢٠) محمد المسيليم، «دراسة معوقات الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي بدولة الكويت،» **المجلة التربوية**، العدد ٢٤ (صيف ١٩٩٢).

وبينت دراسة عبد السلام (١٩٩٠) أن الطلبة يفضلون التعامل الديمقراطي القائم على التسامح والحرية المسؤولة والعدالة والمساواة والمرونة والتفاهم والحوار كأسلوب ناجح في العمل التربوي في المدارس، ويساعد على تحقيق معدلات أعلى في الأداء الأكاديمي والأنشطة الطلابية المعقدة[٢١].

أما دراسة الراوي (١٩٩٠) فقد تناولت مجموعة من المجالات المتاحة للمعلم في جوانب الحرية الممنوحة له، إذ قام الباحث بتحليلها وبيان مدى ما يطبقه المعلم من هذه الجوانب أثناء عمله. فتبين أنه على الرغم من أن المعلم لديه الكثير من الفرص التي تتيح له حرية المشاركة، فهو لا يستخدمها. كما وجد مجموعة أخرى تشعر بعدم إتاحة فرص الحرية للعمل والقيام بتطوير أساليب التدريب والمشاركة الإيجابية في المدرسة، وبأن زيادة العبء التدريسي على المعلم من الأسباب التي تقيد حريته وتحد من تفكيره[٢٢].

أما دراسة فضل وأبو عرايس (١٩٩٥) التي تناولت واقع مشاركة معلمي معاهد التعليم الأزهري في وضع العلاقات المدرسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي، فقد خلصت إلى وجود مشاركة متواضعة للمعلمين في القرارات المهمة التي تعنيهم[٢٣]، وهناك دراسات أجريت في بعض الدول الأجنبية لها صلة بموضوع البحث تناولت الديمقراطية من منظورات مختلفة وسنشير إلى بعض منها، ومن بينها دراسة نوب (Nancy L. Knop) (١٩٩٨)، حيث قدمت الباحثة أطروحة لإعداد صيغة علمية في التربية الرياضية في منطقة ريفية بالمدارس الثانوية، من أجل تنمية المزيد من المناخ الديمقراطي في التفاعل للممارسة العملية مع ملاحظة المعلم ومتابعته وتصحيح المسار في التفاعل والمشاركة الإيجابية التي تبنى على خدمة المجتمع وممارسة الرياضة البدنية في المواقف الحياتية[٢٤].

---

(٢١) شوقي عبد السلام، «اتجاهات المعلمين والطلبة نحو السلوك الديمقراطي في المدرسة،» **مجلة البحوث النفسية والتربوية** (كلية التربية، المنوفية)، العدد ٧ (١٩٩٠).

(٢٢) فيصل الراوي، «جوانب الحرية لدى المعلمين وتطبيقاتها التربوية،» **مجلة كلية التربية** (سوهاج)، العدد ٥، ج ٢ (تموز/يوليو ١٩٩٠).

(٢٣) نشأة فضل ونجاح أبو عرايس، «واقع مشاركة معلمي معاهد التعليم الأزهري في صنع القرارات العربية بمعاهدهم وعلاقتها بالرضى الوظيفي لديهم،» **مجلة كلية التربية** (جامعة الأزهر)، العدد ٤٩ (نيسان/ابريل ١٩٩٥).

(٢٤) Nancy L. Knop, «Reconstructing Physical Education in an Urban Secondary School to Create a More Democratic Learning Environment: Teaching as Praxis,» (Ph.D. Degree, Ohio State University, 1998).

أما دراسة برنمان (Elaine Bernnman) (١٩٩٧) فقد هدفت من خلال أطروحتها ملاحظة السلوك الديمقراطي اليومي والأداء العملي لاثنين من المعلمين. وهذا المنظور التربوي الاجتماعي يبحث في أنماط ومستويات التفاعل الديمقراطي الذي قد يأخذ درجات من التشدد وفي بعض الأحيان يحدث نوعاً من التسيب. فأرادت الباحثة أن تصل إلى حدود الديمقراطية الرشيدة في التفاعل مع التلاميذ من خلال الملاحظة اليومية لنمطين من المعلمين[٢٥].

أما جنكينغ (Barbara Merkison Jenking) (١٩٩٦) فقد هدفت من خلال رسالتها العلمية إلى أن تدرس المشاركة في أنماط القرار لدى الطلبة كنموذج تعليمي، من أجل التعود على الديمقراطية، وأخذت خطوات علمية في شكل برنامج تعليمي له أهدافه ومرتكزاته وخطواته العملية ودعت إلى أن يطبق بالفعل داخل المدارس. وبدأت دراستها الميدانية في المدارس المتوسطة، فوجدت أن الطلبة يُقبلون بسعادة على المشاركة والتعاون في جوانب منها القيام بالمساعدة في المكتبة وإعارة الكتب وإرجاعها إلى أماكنها وخطوات اتخاذ القرارات الخاصة بالمعسكرات والأنشطة البيئية المختلفة[٢٦].

أما بيج (Loretta Ann Page) (١٩٩٧) فقد هدفت دراستها الميدانية إلى معرفة المعتقدات والتطبيقات الفعلية للطلبة الدارسين بالمنازل عن المسؤولية تجاه الديمقراطية وتصوراتهم عنها، ومدى ما يطبقونه من ممارسات، فوجدت أن الطلبة تتسق مفاهيمهم وتصوراتهم الفعلية مع ممارستهم اليومية للأساليب الديمقراطية في المدرسة وخارجها[٢٧].

أما بتز (R. F. Butts) (١٩٨٨) فقد تناولت القيم الديمقراطية وما يجب أن تدرسه المدرسة منها، فهي تتناول الحقوق والواجبات التي يجب أن يتعلمها المواطن بحيث تبرز القيم الديمقراطية في الممارسة الفعلية بالمجتمع وكيفية تطبيقها في الحياة المدرسية مع تمثيل الأدوار التي تتبع مع الطلبة داخل المدرسة بشكل طبيعي[٢٨].

---

(٢٥) Elaine Bernnman, «Everyday Democracy: A Study of Two Teachers' Perspectives on Social Education,» (Ph.D. Degree, University of Delaware, 1997).

(٢٦) Barbara Merkison Jenking, «A Study of Shored Decision: Making as an Instructional Model Facilitating Democracy,» (Ed.D. Degree, University of Central Florida, 1996).

(٢٧) Loretta Ann Page, «Beliefs and Practices of Home Schooners about Responsibility in a Democracy,» (Ed.D. Degree, Peabody College for Teachers of Vanderbilt University, 1997).

(٢٨) R. F. Butts, «Democratic Values: What the Schools Teach,» paper presented at: National Conference on the Future of Civic Education, Washington, DC, 1988.

أما دراسة هيبورن (M. Hepburn) (١٩٨٣) فقد تناولت التربية الديمقراطية في المدارس وفي الفصول وكيف تمارس بأسلوب عملي وكيف تصبح الديمقراطية حياة الطلبة في المدرسة وخارجها. وهذه القيم الديمقراطية مقدمة للطلبة والمعلمين وكيفية تفعيل هذه المواقف والقيم من خلال ممارسات الأنشطة والمواقف التعليمية[٢٩].

من خلال عرضنا للدراسات التي تناولت التربية والديمقراطية وكيفية تعليم الطلبة الأساليب الديمقراطية وممارستها الممارسة السليمة وكذلك تقديم أساليب تدريسية متطورة وتوفير المناخ المدرسي الحر الذي يساعد على تنمية الإبداع والابتكار، يتضح لنا أن موضوع التربية والديمقراطية يحظى باهتمام الدول النامية والمتقدمة على حد سواء. وسنحاول أن نستفيد من هذه الدراسات وما هو متوافر من دراسات وبحوث في هذا المجال في مناقشة نتائج هذا البحث للتوصل إلى مقترحات قد يؤدي تطبيقها إلى جعل نظامنا التربوي يساهم في ترسيخ مبادىء الديمقراطية ومعالجة السلبيات التي لحقت بتجربتنا الديمقراطية. ولعل ما نشهده على أرض الواقع من مواجهات وصراعات بين السلطة التشريعية والتنفيذية في الدولة يزيد حاجة المجتمع إلى مثل هذه الدراسة.

ثانياً: مسائل منهجية

١ ـ منهج البحث

استخدم البحث المنهج الوصفي الواقعي والنزول إلى الميدان لتطبيق الدراسة الميدانية على أفراد العينة العشوائية. وسوف تتم معالجة النتائج بالطرق الإحصائية باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS) واستخدام (T. Test) وكذلك (Chi-square) لمعرفة الفروق بين متغيرات البحث وهي الجنس والجنسية والمرحلة الثانوية وسنوات الخبرة ومنطقة السكن.

٢ ـ إجراء الدراسة الميدانية

أ ـ مقابلات شخصية ولقاءات مع بعض المربين قبل تصميم الاستبانة

بعد أن أفاد الباحثان من الاطلاع على الدراسات السابقة والاطلاع على الكتب

---

(٢٩) Mary A. Hepburn, ed., *Democratic Education in Schools and Classrooms*, National Council for the Social Studies Bulletin; no. 70 (Washington, DC: National Council for the Social Studies, 1983).

الدراسية التي تدرس بمراحل التعليم المختلفة في الكويت، وبخاصة كتب التربية الإسلامية واللغة العربية والاجتماعيات، لمعرفة ما ورد ذكره من موضوعات ذات علاقة بالديمقراطية، تبين أن تلك الكتب لا تحتوي إلا على قدر يسير لا يمكن الطالب من فهم الديمقراطية وإدراك أبعادها. عندئذ اقتنعا بأهمية البحث.

ولقد فضل الباحثان استطلاع رأي المربين في مؤسسات التعليم في دولة الكويت لمعرفة رأيهم بالآراء التي يؤمنون بها. وذلك لأن استطلاع تلك الآراء سيضفي على البحث أهميته ويصبغه بصبغة موضوعية ويبعده عن الانطباعات الشخصية.

وقبل تطبيق الاستبيان قام الباحثان بزيارات متعددة لبعض مدارس الكويت لمراحلها المختلفة. فاجتمعا بالإدارة المدرسية والمدرسين الأوائل لمختلف المواد الدراسية لمعرفة رأيهم بأهمية البحث وما تحتوي عليه مناهجنا من موضوعات عن الديمقراطية ورأيهم بالآراء التي ستتضمنها الاستبانة.

ولقد حققا من تلك المقابلات فوائد جمة ساعدت على بناء الاستبانة وشجعت عليها.

ب ـ أداة الدراسة

صمم الباحثان استبانة تتكون من ٤٨ فقرة وتشتمل على أربعة مجالات وهي:

(١) المجال الأول يتكون من ١٧ فقرة (١ ـ ١٧) خصصها الباحثان لمعرفة آراء أفراد العينة حول السلبيات التي برزت أثناء المسيرة الديمقراطية.

(٢) المجال الثاني يتكون من ١٢ فقرة (١٨ ـ ٢٩) ويهتم بمعرفة آراء أفراد العينة في الدور الذي يمكن أن تقوم به المناهج لإصلاح المسيرة الديمقراطية.

(٣) المجال الثالث يتكون من ١١ فقرة (٣٠ ـ ٤٠) ويهتم بمعرفة رأي أفراد العينة بالدور الذي يمكن أن يقوم به المعلم لترسيخ مبادىء الديمقراطية.

(٤) المجال الرابع يتكون من ٨ فقرات (٤١ ـ ٤٨) خصصها الباحثان لمعرفة رأي أفراد العينة بأهمية الأنشطة المدرسية والمجتمع الطلابي لترسيخ مبادىء الديمقراطية.

كما اشتملت الاستبانة على أربعة أسئلة مفتوحة يتصل كل واحد منها بمجال من مجالات الاستبيان ليبدي من يرغب من أفراد العينة رأياً يعتقد بأهميته ولم تشر إليه الاستبانة.

كما اشتملت الاستبانة على بيانات أولية تساعد على وصف أفراد العينة ومعرفة

ما بينهم من فروق في الجوانب التالية:

الجنس ـ الجنسية ـ المرحلة التعليمية التي يعلّمون فيها ـ سنوات الخبرة ـ منطقة السكن.

ج ـ ثبات الأداة

لمعرفة ثبات الاستبانة ودرجة صدق الاستجابة بتحليلها (Reliability Analysis). وقد بلغت قيمتها ٠,٨٦ وهي درجة عالية من الثبات.

د ـ عينة الدراسة

بلغ إجمالي عدد أفراد العينة ١٢٦٢ فرداً، منهم ١١٦١ معلماً ومعلمة في التعليم العام، يمثلون نسبة ٤,٥ بالمئة من المجتمع الأصلي البالغ ٢٥٧٧١[٣٠] و١٠١ عضو هيئة تدريس في جامعة الكويت من كليات الآداب والعلوم الاجتماعية والحقوق والتربية والعلوم الإدارية. وقد استثنى الباحثان كليات الطب والهندسة والعلوم والصيدلة والطب المساعد لاعتقاد أعضاء هيئة التدريس في تلك الكليات أن موضوع الدراسة لا يهمهم. واعتذرت كلية الشريعة والدراسات الإسلامية عن الإجابة عن الاستبانة. ويمثل من أجاب عن الاستبانة من أعضاء هيئة التدريس في تلك الكليات ٢٢,٩٠ بالمئة من المجتمع الأصلي البالغ ٤٤١ فرداً، أما عدد أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عند تطبيق الاستبانة فيبلغ ٩٩٤. أما بالنسبة لتوزيع استمارات الاستبيان على مدارس الكويت فقد تم توزيع ٢٥٠٠ استبانة على ٥٠ مدرسة، حيث تم اختيار ١٠ مدارس من كل منطقة تعليمية، خمس مدارس للبنين وخمس مدارس للبنات، مدرستين ابتدائيتين وأربع مدارس متوسطة وأربع مدارس ثانوية. وبهذا يكون عدد الاستمارات التي تم توزيعها على مدارس الكويت ٢٥٠٠ استمارة. وبعد فرزها أصبح لدى الباحثين ١١٦١ استمارة صحيحة.

(١) **توزيع أفراد العينة بحسب الجنسية والمرحلة التعليمية**: بلغ عدد الكويتيين من أفراد العينة ٧٩٣ فرداً، منهم: ٢٦٠ ذكور، و٥٣٣ إناث، موزعون على النحو التالي:

٧١ عضو هيئة تدريس في الجامعة، ٢٥٥ معلماً ومعلمة في المرحلة الثانوية، ٢٥٦ معلماً ومعلمة في المرحلة المتوسطة، ٢١١ معلماً ومعلمة في المرحلة الابتدائية. أما غير الكويتيين فقد بلغ عددهم ٤٦٩ فرداً منهم: ٣٠ عضواً بهيئة تدريس في

(٣٠) الكويت، وزارة التربية، «ملخص لأهم البيانات الإحصائية عن التعليم بدولة الكويت: العام الدراسي ١٩٩٨ ـ ١٩٩٩،» الجدول رقم (٢)، ص ١١.

الجامعة، ٢٠٨ معلمين ومعلمة في المرحلة الثانوية، ٢٠٥ معلمين ومعلمة في المرحلة المتوسطة، ٢٦ معلماً ومعلمة في المرحلة الابتدائية.

(٢) توزيع أفراد العينة بحسب الجنس والمرحلة التعليمية: بلغ عدد الذكور من أفراد العينة ٦٤١ فرداً، منهم ٨٧ عضواً بهيئة تدريس في الجامعة، ٢٣٧ معلماً في المرحلة الثانوية، ٢٢٣ معلماً في المرحلة المتوسطة، ٩٠ معلماً في المرحلة الابتدائية.

أما عدد الإناث فقد بلغ ٦٢١، منهن ٢٠ عضو هيئة تدريس في الجامعة، ٢٢٦ معلمة في المرحلة الثانوية، ٢٨٨ معلمة في المرحلة المتوسطة، ١٤٧ معلمة في المرحلة الابتدائية.

(٣) توزيع أفراد العينة بحسب سنوات الخبرة والجنس: بلغ عدد أفراد العينة الذين تتراوح خبرتهم ما بين سنة وخمس سنوات ٤١٥ فرداً، منهم ١٥٣ ذكور و٢٦٢ إناث. أما الذين تتراوح خبرتهم ما بين ٦ و١٠ سنوات فقد بلغوا ٢٥٠ فرداً منهم ١١٢ من الذكور، ١٣٤ من الإناث. أما من تتراوح خبرتهم ما بين ١١ و١٥ سنة فقد بلغوا ٢٦٨ فرداً منهم ١٤١ من الذكور و١٢٧ من الإناث.

أما من تزيد خبرتهم على ١٦ سنة، فقد بلغوا ٣٢٩ فرداً منهم ٢٣١ ذكور و١٩٨ إناث.

(٤) توزيع أفراد العينة بحسب منطقة السكن والمنطقة التعليمية والجنس: بلغ عدد أفراد العينة الذين يسكنون في محافظة العاصمة ٢٧٢ فرداً، منهم ١٤٧ ذكور و١٢٥ إناث؛ وفي محافظة حولي ٢٨٣ فرداً، منهم ١٣٠ ذكور و١٥٣ إناث؛ ومحافظة الأحمدي ٢٢٧ فرداً، منهم ١٢١ ذكور و١٠٦ إناث؛ ومحافظة الفروانية ٢٣٧ فرداً، منهم ١١٩ ذكور، و١١٨ إناث؛ ومحافظة الجهراء ٢٤٣ فرداً، منهم ١٢٤ ذكور، و١١٩ إناث.

وستوضح الجداول أرقام (٧ ـ ١) و(٧ ـ ٢) و(٧ ـ ٣) وصفاً لأفراد العينة المختارة من المرحلة الثانوية، أو المتوسطة، أو الابتدائية. وقد حرصنا على أن تكون نسب الذكور والإناث متقاربة، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٧ ـ ١).

الجدول رقم (٧ ـ ١)
أفراد العينة من حيث الجنس والمراحل التعليمية والخبرة

سنوات الخبرة	المراحل التعليمية التي يعملون بها								المجموع
	التعليم الابتدائي	النسبة المئوية	التعليم المتوسط	النسبة المئوية	التعليم الثانوي	النسبة المئوية	التعليم الجامعي	النسبة المئوية	
١ ـ ٥									
الذكور	٣٢	٢٠,٩	٦٣	٤١,٢	٤٥	٢٩,٤	١٣	٨,٥	١٥٣
الإناث	٦٥	٢٤,٨	٩٨	٣٧,٤	٩٦	٣٦,٦	٣	١,١	٢٦٢
المجموع	٩٧	٢٣,٤	١٦١	٣٨,٨	١٤١	٣٤,٠	١٦	٣,٩	٤١٥
٦ ـ ١٠									
الذكور	٨	٦,٩	٥٦	٤٨,٣	٣٩	٣٣,٦	١٣	١١,٢	١١٦
الإناث	٣٠	٢٢,٤	٥٢	٣٨,٨	٤٨	٣٥,٨	٤	٣,٠	١٣٤
المجموع	٣٨	١٥,٢	١٠٨	٤٣,٢	٨٧	٣٤,٨	١٧	٦,٨	٢٥٠
١١ ـ ١٥									
الذكور	١٨	١٢,٨	٤٥	٣١,٩	٦٢	٤٤,٠	١٦	١١,٣	١٤١
الإناث	٢٩	٢٢,٨	٤٧	٣٧,٠	٤٤	٣٤,٦	٧	٥,٥	١٢٧
المجموع	٤٧	٤٠,٩	٩٢	٢٦,٠	١٠٦	٢٦,٨	٢٣	٦,٣	٢٦٨
١٦ فأكثر									
الذكور	٣٢	١٣,٩	٦٩	٢٩,٩	٩١	٣٩,٤	٣٩	١٦,٩	٢٣١
الإناث	٢٣	٢٣,٥	٣١	٣١,٦	٣٨	٣٨,٨	٦	٦,١	٩٨
المجموع	٥٥	١٦,٧	١٠٠	٣٠,٤	١٢٩	٣٩,٢	٤,٥	١٣,٧	٣٢٩
الإجمالي									
الذكور	٩٠	١٤,٠	٢٣٣	٣٦,٣	٢٣٧	٣٧,٠	٨١	١٢,٦	٦٤١
الإناث	١٤٧	٢٣,٧	٢٨٨	٣٦,٧	٢٢٦	٣٦,٤	٢٠	٣,٢	٦٢١
المجموع	٢٣٧	١٨,٨	٤٦١	٣٦,٣	٤٦٣	٣٦,٧	١٠١	٨,٠	١٢٦٢

من الجدول السابق يتضح تقارب نسب الذكور والإناث، كذلك نسب المعلمين بالمرحلتين الثانوية، والمتوسطة، والتوزيع السابق للعينة يوضح أيضاً سنوات الخبرة. ومن حيث توزيع أفراد العينة وفقاً للجنسية والمراحل التعليمية والجنس فيوضحها الجدولان رقما (٧ ـ ٢) و(٧ ـ ٣).

الجدول رقم (٧ ـ ٢)

إجمالي أفراد العينة وفق الجنس والجنسية والمرحلة التعليمية التي يعملون بها

	الابتدائي		المتوسط		الثانوي		الجامعي		المجموع	
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
كويتي	٧٧	١٣٤	٥٨	١٩٨	٧٣	١٨٢	٥٢	١٩	٢٦٠	٥٣٣
النسبة المئوية	٨٥,٦	٩١,٢	٢٤,٩	٨٦,٨	٣٠,٨	٨٠,٨	٦٤,٢	٩٥,٠	٤٠,٦	٨٥,٨
غير كويتي	١٣	١٣	١٧٥	٣٠	١٦٤	٤٤	٢٩	١	٣٨١	٨٨
النسبة المئوية	١٤,٤	٨,٨	٧٥,١	١٣,٢	٦٩,٢	١٩,٥	٣٥,٨	٥,٠	٥٩,٦	١٤,٢
المجموع	٩٠	١٦٤	٢٢٣	٢٢٨	٢٣٧	٢٢٦	٨١	٢٠	٦٤١	٦٢١

الجدول رقم (٧ ـ ٣)

أفراد العينة من حيث الجنس والمرحلة التعليمية والمحافظة

المحافظة	المراحل التعليمية التي يعملون بها								المجموع
	التعليم الابتدائي	النسبة المئوية	التعليم المتوسط	النسبة المئوية	التعليم الثانوي	النسبة المئوية	التعليم الجامعي	النسبة المئوية	
العاصمة									
الذكور	٢٠	١٣,٦	٤٣	٢٩,٣	٤٦	٢٩,٤	٣٨	٢٥,٩	١٤٧
الإناث	٢٤	١٩,٢	٤٦	٣٦,٨	٤٤	٣٥,٢	١١	٨,٨	١٢٥
المجموع	٤٤	١٦,٢	٨٩	٣٢,٧	٩٠	٣٣,١	٤٩	١٨,٠	٢٧٢
حولي									
الذكور	٣	٢,٣	٤٤	٣٣,٨	٥١	٣٩,٢	٣٢	٣٤,٦	١٣٠
الإناث	٥١	٣٣,٣	٤٥	٢٩,٤	٥٠	٣٢,٧	٧	٤,٦	١٥٣
المجموع	٥٤	١٩,١	٨٩	٣١,٤	١٠١	٣٥,٧	٣٩	١٣,٨	٢٨٣
الأحمدي									
الذكور	٢٦	٢١,٥	٤٤	٣٦,٤	٤٧	٣٨,٨	٤	٣,٣	١٢١
الإناث	٢٠	١٨,٩	٤٨	٤٥,٣	٣٨	٣٥,٨	-	-	١٠٦
المجموع	٤٦	٢٠,٣	٩٢	٤٠,٥	٨٥	٣٧,٤	٤	١,٨	٢٢٧
القروانية									
الذكور	١٧	١٤,٣	٥١	٤٢,٩	٤٧	٣٩,٥	٤	٣,٤	١١٩
الإناث	٢٧	٢٢,٩	٤٣	٣٦,٤	٤٦	٣٩,٠	٢	١,٧	١١٨
المجموع	٤٤	١٨,٦	٩٤	٣٩,٧	٩٣	٣٩,٢	٦	٢,٥	٢٣٧
الجهراء									
الذكور	٢٤	١٩,٤	٥١	٤١,١	٤٦	٣٧,١	٣	٢,٤	١٢٤
الإناث	٢٥	٢١,٠	٤٦	٣٨,٧	٤٨	٤٠,٣	-	-	١١٩
المجموع	٤٩	٢٠,٢	٩٧	٣٩,٩	٩٤	٣٨,٧	٣	١,٢	٢٤٣
الإجمالي									
الذكور	٩٠	١٤,٠	٢٣٣	٣٦,٣	٢٣٧	٣٧,٠	٨١	١٢,٦	٦٤١
الإناث	١٤٧	٢٣,٧	٢٨٨	٣٦,٧	٢٢٦	٣٦,٤	٢٠	٣,٢	٦٢١
المجموع	٢٣٧	١٨,٨	٤٦١	٣٦,٥	٤٦٣	٣٦,٧	١٠١	٨,٠	١٢٦٢

هـ ـ المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان عند توزيع الاستبيان درجات المقياس الخماسي، وهي: موافق بدرجة كبيرة ـ موافق ـ إلى حد ما ـ معارض ـ لا أدري.

ولكن عند التحليل قاما بضمها إلى ثلاث درجات وهي: ـ موافق ـ غير موافق ـ لا أدري، حيث تم ضم «موافق بدرجة كبيرة» و«موافق» إلى «موافق» وضم «إلى حد ما» و«معارض» إلى «معارض».

استخدم برنامج (SPSS) الإحصائي بمعالجة البيانات التي حصلنا عليها، وكانت متغيرات الدراسة هي الجنس والجنسية والمرحلة التي يعلم بها المربي وسنوات الخبرة والسكن.

واستخدمت الأساليب الإحصائية (T. Test) و(Chi-square) وتحليل التباين (One way ANOVA). وقد تم تطبيق الدراسة في شهر نيسان/أبريل من العام الجامعي ١٩٩٨ ـ ١٩٩٩.

ثالثاً: مناقشة نتائج الاستبيان

نعرض في ما يلي نتائج الدراسة الميدانية من خلال ما جاءت به المؤشرات الإحصائية، ونحاول تفسيرها في ضوء متغيرات الدراسة وتحليل الواقع والدراسات السابقة.

١ ـ المجال الأول: من سلبيات الممارسة الديمقراطية في المجتمع الكويتي

ـ يتضح من الجدول التالي رقم (٧ ـ ٤) أن غالبية أفراد العينة أجابت بالموافقة على معظم فقرات هذا المجال. فقد كان متوسط الاجابات ٢,٥٠ على فقرات هذا المجال. وهذا يعني أن الغالبية تؤيد وجود السلبيات التي لحقت بتجربتنا الديمقراطية والتي رآها الباحثان. وفي ما يلي عرض لتلك الآراء ومناقشتها. من سلبيات تجربتنا الديمقراطية:

(١) **تفضيل كثير من الأعضاء للمصالح الخاصة على المصالح العامة:** وافق عليه ٦٧ بالمئة وعارضه ٢٩,٦ بالمئة وأجاب ٣,٤ بالمئة بـ «لا أدري». ولا شك في أن من أهم المقاييس التي يقاس بها نجاح الديمقراطية زيادة الوعي بالمصلحة العامة. فاهتمام الأعضاء بالمصالح الخاصة وإهمالهم المصالح العامة سيجعل الديمقراطية ضارة بالدولة.

لذا يجب التفكير بالأساليب التي تساعد في زيادة وعي المواطنين بالمصلحة العامة سواء كانوا نواباً بصفتهم ممثلين للشعب ويدافعون عن مصالحه، أو ناخبين ليحاسبوا ممثليهم على إهمالهم المصلحة العامة.

الجدول رقم (٧ ـ ٤)
إجابة أفراد العينة عن المحور الأول
من سلبيات الممارسة الديمقراطية في الكويت

	العبارة	درجة الموافقة						المتوسط العام(*)
	أولاً: من السلبيات التي برزت أثناء الممارسة الديمقراطية	موافق	النسبة المئوية	غير موافق	النسبة المئوية	لا أدري	النسبة المئوية	
١	تفضيل كثير من الأعضاء للمصالح الخاصة على المصالح العامة	٨٦٤	٦٧,٠	٣٧٣	٢٩,٦	٤٣	٣,٤	٢,٦٤
٢	اتباع المجلس سياسة مالية ضارة بمصلحة الدولة	٤٦٨	٣٧,١	٦١٣	٤٨,٦	١٨١	١٤,٣	٢,٢٣
٣	حرص الأعضاء على تحقيق مكاسب وامتيازات مالية ضخمة من المال العام لشخوصهم	٦٢٦	٤٩,٦	٤٩٣	٣٩,١	١٤٣	١١,٣	٢,٣٨
٤	اهتمام الأعضاء بمشاكل حزبية ضيقة	٥٩٩	٤٧,٥	٥٣٣	٤٢,٢	١٣٠	١٠,٣	٢,٣٧
٥	اهتمام الأعضاء بمشاكل قبلية ضيقة	٦٠٧	٤٨,١	٥٣٩	٤٢,٧	١١٦	٩,٢	٢,٣٩
٦	اهتمام الأعضاء بمشاكل سطحية	٦١٢	٤٨,٥	٥٧٥	٤٥,٦	٧٥	٥,٩	٢,٤٣
٧	إهمال معالجة المشكلات المصيرية على مستوى الدولة	٦٩١	٥٤,٨	٥١٠	٤٠,٤	٦١	٤,٨	٢,٥٠
٨	لم يهتم المجلس بالإصلاح الاقتصادي	٦٢٧	٤٩,٧	٥٦١	٤٤,٥	٧٤	٥,٩	٢,٤٤
٩	لم يهتم المجلس بمعالجة مشكلات فساد الجهاز الإداري	٦٨٢	٥٤,٠	٤٨٣	٣٨,٣	٩٧	٧,٧	٢,٤٥
١٠	لا يكترث بعض الأعضاء بخرق القانون للتوسط لناخبيهم	٨٢٥	٦٥,٤	٣٣١	٢٦,٢	١٠٦	٨,٤	٢,٥٧
١١	يهدد بعض الأعضاء المسؤولين بالانتقام إذا لم يستجيبوا لمطالبهم	٥٥٣	٤٣,٨	٤٦٥	٣٦,٨	٢٤٤	١٩,٣	٢,٢٤
١٢	وجود حكومة ضعيفة مترددة في اتخاذ القرارات المصيرية للدولة	٦١٧	٤٨,٩	٥٣٠	٤٢,٠	١١٥	٩,١	٢,٤٠
١٣	ضعف الحكومة يدفعها للتراجع عن قراراتها	٦٠٦	٤٨,٠	٥٤٤	٤٣,١	١١٢	٨,٩	٢,٣٩
١٤	المجتمع الديمقراطي بحاجة إلى حكومة قوية قادرة على إقناع النواب والشعب بأهمية قراراتها	١٠١٥	٨٣,٢	١٧٩	١٤,٢	٣٣	٢,٦	٢,٨١
١٥	على الرغم من هذه السلبيات إلا أن الديمقراطية يجب المحافظة عليها	١١٣٣	٨٩,٨	١٠٠	٧,٩	٢٩	٢,٣	٢,٨٧
١٦	لأن وجود المجلس يحد من انتشار الفساد	٨٩٦	٧١,٠	٣٢٢	٢٥,٥	٤٤	٣,٥	٢,٦٨
١٧	لأن وجود المجلس يحد من استبداد الحكومة	٨١٩	٦٤,٩	٣٧٥	٢٩,٧	٦٨	٥,٤	٢,٦٠
	المتوسط العام							٢,٥٠

(*) من ١ إلى ١,٣٩ مستوى الإجابة يقع في مجال «لا أدري»، ومن ١,٤٠ إلى ٢,٣٩ في درجة «غير موافق»، ومن ٢,٤٠ إلى ٣ في درجة «موافق».

(٢) إتباع المجلس سياسة مالية ضارة بمصلحة الدولة: وافق عليه ٣٧,١ بالمئة وعارضه ٤٨,٦ بالمئة وأجاب ١٤,٣ بالمئة بـ «لا أدري».

وهذا يعني أن الغالبية لا تتفق مع هذا الرأي. ومن أهم الأسباب التي جعلت الباحثين يعتقدان بأن المجلس يتبع سياسة مالية ضارة بالدولة أن الكويت منذ تحريرها وحتى اليوم وهي تواجه أزمة اقتصادية تمثلت بعجز في الميزانية.. حيث كانت المصاريف أكثر من الدخل واضطرت الدولة لتغطية ذلك العجز عن طريق الاقتراض من السوق المحلي والعالمي، والسحب من الاحتياطي العام واحتياطي الأجيال القادمة. وبكل تأكيد ان استمرار هذه السياسة سيؤدي إلى كارثة تصيب اقتصادنا الوطني فيجب التخطيط لمعالجته. ولقد قدم صندوق النقد الدولي والبنك الدولي مقترحات لمعالجة تلك الأزمة. فكان من المفروض أن تتبنى القيادة الشعبية والسلطة التنفيذية سياسة مالية حازمة لمعالجة تلك الأزمة وبناء الاقتصاد الكويتي الذي تضرر بسبب كارثة العدوان.

ولكن من المؤسف أن نرى مجلس الأمة ومجلس الوزراء بعد أن تأكد لهما أن الدول تعاني أزمة اقتصادية حادة لم يتخذا أي إجراءات لإصلاح الأوضاع الاقتصادية. واستمر كل منهما يتبع سياسة الإسراف والتبذير. ومن المشكلات التي شدد عليها صاحب السمو أمير البلاد أثناء لقائه بالأكاديميين المشكلة الاقتصادية والتربوية والأمنية، وطالبهم بتقديم حلول ومقترحات لها إيماناً منه بأن ترك تلك الأزمات سيؤدي إلى كارثة.

وقد يكون من الأسباب التي جعلت غالبية أفراد العينة لا تتفق مع رأي الباحثين في هذه الفقرة اعتقادها أن السياسة المالية هي من اختصاص الجهاز التنفيذي، فهو المسؤول عن البحث عن سياسة مالية واضحة تتفق مع ظروف الدولة ثم يقوم هو بتبنيها وإقناع الشعب والنواب بها، ولكن بما أن الحكومة عجزت عن تحقيق ذلك فليس من الصواب توجيه اللوم إلى المجلس. ومع احترامنا لرأي الغالبية إلا أننا نعتقد أن مجلس الأمة بصفته ممثلاً للشعب فإنه يتحمل مسؤولية كبيرة في هذا المجال لأن من مسؤوليته وواجباته أن يبحث عن المشاكل الحقيقية التي تواجه الدولة، ويقدم الحلول والمقترحات ويطالب الحكومة بمعالجة تلك الأزمات قبل فوات الأوان.

(٣) حرص الأعضاء على تحقيق مكاسب وامتيازات مالية ضخمة من المال العام لشخوصهم: وافق عليه ٤٩,٦ بالمئة وعارضه ٣٩,١ بالمئة وأجاب ١١,٣ بالمئة بـ «لا أدري»، أي أن ما يقرب من نصف أفراد العينة وافق على هذا الرأي. ومن النقد الذي كان يوجه لأعضاء المجلس أنهم على الرغم من معرفتهم بحقيقة الأزمة المالية التي تعانيها الدولة إلا أنهم قد شرعوا تشريعات لتحقيق مكاسب وامتيازات مالية لأنفسهم، مثل رفع مخصصاتهم من ١٠٠٠ دينار إلى ٢٤٠٠ دينار شهرياً ورفع التقاعد من ٥٠٠ دينار إلى ١٨٠٠ دينار وأعطوا لأنفسهم الحق بالجمع بين المخصص والتقاعد وسيارة وسائق وهاتف نقال ومكالمات دولية تصل إلى ١٢٠٠ دينار سنوياً، وإعطاء كل

عضو الحق في تعيين عدد من ٥ من السكرتارية الخاصة، فهذه هي الأسباب التي دفعت الباحثين لتبني هذا الرأي. أما من عارضه من أفراد العينة، فإما أنهم لا يعلمون بتلك الامتيازات أو لاعتقادهم أن عضو مجلس الأمة يستحق تلك الامتيازات.

(٤) **اهتمام الأعضاء بمشاكل حزبية ضيقة:** وافق عليه ٤٧,٥ بالمئة وعارضه ٤٢ بالمئة وأجاب ١٠,٣ بالمئة بـ «لا أدري».

(٥) **اهتمام الأعضاء بمشاكل قبلية ضيقة:** وافق عليه ٤٨ بالمئة وعارضه ٤٢,٧ وأجاب بـ «لا أدري» ٩,٢ بالمئة.

(٦) **اهتمام الأعضاء بمشاكل سطحية:** وافق عليه ٤٨,٥ بالمئة وعارضه ٤٥,٦ بالمئة وأجاب ٥,٩ بالمئة بـ «لا أدري».

(٧) **إهمال معالجة المشكلات المصيرية على مستوى الدولة:** وافق عليه ٥٤,٨ بالمئة وعارضه ٤٠,٤ بالمئة وأجاب ٤,٨ بالمئة بـ «لا أدري».

(٨) **لم يهتم المجلس بالإصلاح الاقتصادي:** وافق عليه ٤٩,٧ بالمئة وعارضه ٤٤,٥ بالمئة وأجاب ٥,٩ بالمئة بـ «لا أدري».

(٩) **لم يهتم المجلس بمعالجة مشكلات فساد الجهاز الإداري:** وافق عليه ٥٤ بالمئة وعارضه ٣٨,٣ بالمئة وأجاب ٧,٧ بالمئة بـ «لا أدري».

هذه الفقرات الست (٤ ـ ٩) يتصل بعضها ببعض، فالفقرة الرابعة تتصل باهتمام الأعضاء بمشاكل حزبية ضيقة. ومن الأسباب التي دفعت الباحثين لطرح هذا الرأي هو أن من النقد الذي يوجه للمجلس أن بعض الأعضاء وبخاصة الذين ينتمون لتيارات دينية قد أضاعوا وقتاً طويلاً من وقت المجلس لمناقشة قضايا فكرية جدلية يدور حولها الخلاف ويسبب بعضها ظهور أزمات حادة في المجلس مثل تغيير المادة الثانية من الدستور. وطالبوا بأن تكون الشريعة المصدر الوحيد بدلاً من أن تكون مصدراً رئيسياً، وقضية النقاب والفصل بين الجنسين في التعليم العالي، وقضية السماح ببيع كتب في معرض الكتاب يعتقد بأنها تسيء للدين الإسلامي، والخطأ في تجميع بعض نسخ المصحف. أما بالنسبة للاهتمام بمشاكل قبلية ضيقة فلا شك في أن الأعضاء الذين انتخبوا على أساس قبلي أو طائفي سيركزون جل اهتمامهم لترضية ناخبيهم من القبائل والطوائف وقد يتناسون قضايا الدولة. وستكون لهذه الظاهرة آثارها الخطيرة في الوحدة الوطنية وقد تجر المجتمع إلى مستنقع القبلية والطائفية، وقد يؤدي ذلك إلى تمزيق وحدة المجتمع. لذا يجب التفكير بمعالجة هذه الظاهرة قبل أن تستفحل ويستعصي علاجها.

أما اهتمام الأعضاء بمشاكل سطحية، فإذا كان بعض الأعضاء سيهتم بمشاكل

حزبية وقبلية ضيقة سيدفعهم ذلك للاهتمام ببعض القضايا السطحية الهامشية لترضية ناخبيهم الآنية. وسيدفعهم إلى إهمال معالجة المشكلات المصيرية على مستوى الدولة. كما إنهم سيتجاهلون مشكلات كعجز الميزانية وقضايا النفط وتدني أسعاره وقضايا التعليم والتركيبة السكانية والأمن. كما أنهم لم يضعوا تلك القضايا ضمن أولوياتهم.

أما بالنسبة لعدم اهتمام المجلس بالإصلاح الاقتصادي، فما دام المجلس لا يهتم بالقضايا المصيرية على مستوى الدولة وينشغل بالقضايا الهامشية سيشغله ذلك عن الاهتمام بالقضايا المصيرية، والإصلاح الاقتصادي جزء مهم من القضايا المصيرية. وقد أشار الباحثان في الفقرة (٢) إلى بعض الأدلة التي تثبت أن المجلس كان يتبع سياسة مالية ضارة بالاقتصاد الوطني، ونود أن نضيف هنا إلى ذلك أنه على الرغم من أن أعضاء المجلس مدركون أن الأوضاع الاقتصادية في الدولة بحاجة إلى إجراءات حازمة للإصلاح، ومع ذلك نرى كثيراً منهم يقدم المقترحات التي تزيد من تفاقم الأزمة الاقتصادية، مثل المطالبة برفع الرواتب والأجور والعلاوات وإلغاء فواتير الكهرباء والماء عن المواطنين، ومعارضة فرض ضرائب ورسوم لمعالجة الأوضاع الاقتصادية، ترضيةً لمشاعر الناخبين ليضمنوا إعادة انتخابهم مرة أخرى.

أما بالنسبة لعدم اهتمام المجلس بمشكلات فساد الجهاز الإداري فإن إصلاح هذا الفساد جزء من القضايا المصيرية التي أهملها المجلس. فالجهاز الإداري يعاني بعض المشكلات مثل التسيب والمحسوبية وعدم وجود معايير موضوعية للترقية إلى المناصب القيادية، والاختلاس والرشوة، والبيروقراطية. وستؤثر هذه المشكلات في الجهاز الحكومي فتؤدي إلى ضعفه وانتشار الفساد فيه وسينعكس هذا سلباً على المجتمع بأسره. لذا فهذا الجهاز بحاجة إلى قرارات حاسمة لإصلاحه، ولكن انشغال المجلس ببعض القضايا الهامشية والقبلية وتخوف أعضائه من اتخاذ قرارات غير شعبية قد تؤثر في إعادة انتخابهم، هو الذي يدفعهم إلى تجاهل القضايا المصيرية كالإصلاح الإداري.

(١٠) لا يكترث بعض الأعضاء بخرق القانون للتوسط لناخبيهم: وافق عليه ٦٤,٤ بالمئة وعارضه ٢٦ بالمئة وأجاب ٨,٤ بالمئة بـ «لا أدري».

(١١) يهدد بعض الأعضاء المسؤولين بالانتقام إذا لم يستجيبوا لمطالبهم: وافق عليه ٤٣,٨ بالمئة وعارضه ٣٦,٨ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ١٩,٣ بالمئة. فهاتان الفقرتان من السلبيات التي لاحظها كثير من المواطنين عند بعض أعضاء المجلس، حيث يسعى بعضهم لإطلاق سراح المجرمين والمنحرفين أو يطالبون بالسكوت عمن ارتكب مخالفات صارخة لقوانين البلدية فأقام مباني غير مرخصة، أو يطالبون بترقية من لا يستحق الترقية أو تعيين من لا يستحق التعيين. إن عضو مجلس الأمة هو المسؤول عن حماية القوانين والمحافظة عليها. فيجب أن ينأى بنفسه عن مثل هذه

المواقف فلا يدافع عمن انتهك القوانين. إن مثل هذه الممارسات الخاطئة تجعل البعض يتشكك بأهمية الديمقراطية وبجدواها، كما يشكو بعض المسؤولين من أن بعض النواب يطالبونهم بتنفيذ مطالب غير قانونية وإذا اعتذر المسؤولون عن تنفيذ تلك المطالب هددهم بعض الأعضاء بالانتقام في المجلس، كأن يطلب بعض النواب ترقية من لا يستحق الترقية أو علاج مريض بالخارج ترفض اللجنة المختصة علاجه بالخارج لتوفر علاجه داخل الكويت وغير ذلك من المطالب. وقد لوحظ أن بعض النواب قد يهاجم وزيراً أو مسؤولاً تحت قبة البرلمان ليس بدافع الإصلاح بل بدافع المساومة والابتزاز السياسي. فهذه ظاهرة سلبية يجب التصدي لها، فرسالة المجلس وأهدافه أنبل وأرقى من أن تستخدم لمثل هذه الأغراض.

(١٢) **وجود حكومة ضعيفة مترددة في اتخاذ القرارات المصيرية للدولة**: وافق على ذلك ٤٨,٩ بالمئة وعارضه ٤٢ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٩,١ بالمئة.

(١٣) **ضعف الحكومة يدفعها للتراجع عن قراراتها**: وافق عليه ٤٨ بالمئة وعارضه ٤٣,١ بالمئة وأجاب ٨,٩ بالمئة بـ «لا أدري».

(١٤) **المجتمع الديمقراطي بحاجة إلى حكومة قوية قادرة على إقناع النواب والشعب بأهمية قراراتها**: وافق عليه ٨٣,٢ بالمئة وعارضه ١٤,٢ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٢,٦ بالمئة.

فالفقرات (١٢، ١٣، ١٤) تتناول موضوع اتخاذ القرار في الدولة، فنظراً لأهمية اتخاذ القرار في الدولة، فإن الباحثين قد خصصا له أكثر من فقرة وكل واحدة منها تتناول الموضوع من زاوية معينة.

فالفقرة (١٢) تقرر وجود حكومة ضعيفة مترددة في اتخاذ القرار.

أما الفقرة (١٣) فترى أن ضعف الحكومة هو أحد الأسباب التي يجعلها تتراجع عن القرارات التي تتخذها. وتؤكد الفقرة (١٤) أن المجتمع الديمقراطي بحاجة إلى حكومة قوية قادرة على إقناع الشعب والنواب بأهمية قراراتها.

فلا ريب أن عملية اتخاذ القرار هي حجر الزاوية في العمل الإداري، بل إن العمل الإداري ينظر إليه على أساس أنه مجموعة من القرارات التي توجه الدولة نحو تحقيق الأهداف المحددة والمرسومة. وإذا حاولنا التعرف على الأسباب التي تجعل الحكومة الكويتية مترددة في اتخاذ القرارات لمعالجة الأزمات التي تواجه الدولة، نجد ما يلي:

قد يعتقد البعض أن من أسباب ذلك الانتقال من حكم الفرد إلى حكم

الجماعة، فاتخاذ القرار في الحكم الفردي أكثر سهولة لأن الحاكم يتخذ القرار ويطلب من الشعب تنفيذه. فالشعب في ظل الحكم الفردي خاضع وتعود على تنفيذ الأوامر من دون جدل.

أما عملية اتخاذ القرار في المجتمع الديمقراطي فلا شك أنها أكثر صعوبة، فهي بحاجة إلى حكومة قوية ونزيهة تدرس القرارات التي تهدف إلى معالجة المشكلات التي تواجه الدولة، ثم تدرس ردة فعل الشارع والقوى المؤثرة في المجتمع في مثل هذه القرارات، وتدرس الأساليب التي يجب أن تتبعها لمواجهة ردة الفعل تلك، ثم تدرس الخطوات اللازم اتخاذها لإقناع الجماهير والقوى المؤثرة بتلك القرارات.

فلو ضربنا مثلاً بالإدارة الأمريكية، وهي دولة ديمقراطية، كيف واجهت معارضة الكونغرس لإرسال قوات أمريكية لتحرير الكويت. فقد بذلت الحكومة الأمريكية جهوداً جبارة لتذليل تلك الصعوبات، حيث كان الرئيس الأمريكي يجتمع بالكتل النيابية اجتماعات مطولة لإقناعهم بأهمية ذلك، وارتباطه بالمصالح الأمريكية العليا. وكان وزيرا الخارجية والدفاع يلتقيان بالشباب الأمريكي في الجامعات ليشرحا لهم أهمية التدخل الأمريكي، ووجهت حملات إعلامية مكثفة لتذليل تلك الصعوبات.

أما بالنسبة للحكومة الكويتية فإنها عندما تتخذ قرارات لمواجهة الأزمات التي تعانيها الدولة مثل الأزمة الاقتصادية، أو الأمنية، كأن تقدم قرارات لفرض رسوم أو ضرائب أو سن قانون لجمع السلاح، فعندما يعارضها بعض نواب المجلس سرعان ما تتراجع عن قراراتها ولا تستطيع الدفاع عنها. فهذا التردد الحكومي في اتخاذ القرارات المصيرية أو التراجع عنها وعدم الدفاع عنها سيجعل المشكلات التي تواجه الدولة تتفاقم وتتعقد ومن ثم يصعب علاجها.

(١٥) على الرغم من هذه السلبيات إلا أن الديمقراطية يجب المحافظة عليها: وافق على ذلك ٨٩,٨ بالمئة وعارضه ٧,٩ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٢,٣ بالمئة.

(١٦) لأن وجود المجلس يحد من انتشار الفساد: وافق عليه ٧١ بالمئة وعارضه ٢٥,٥ بالمئة وأجاب ٣,٥ بالمئة بـ «لا أدري».

(١٧) لأن وجود المجلس يحد من استبداد الحكومة: وافق عليه ٦٤,٩ بالمئة وعارضه ٢٩,٧ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٥,٤ بالمئة.

فهذه الفقرات (١٥ ـ ١٦ ـ ١٧) تؤكد موضوعاً واحداً وهو أنه على الرغم من السلبيات التي برزت أثناء التجربة الديمقراطية، وعلى الرغم مما لاحظه الشعب الكويتي من ضعف في أداء المجلس، أو ما لاحظه من انحراف أو فساد لدى بعض

الأعضاء، على الرغم من هذا كله إلا أن الإيمان بالديمقراطية يجب ألا يتزعزع. كما يجب أن ينظر إلى مجلس الأمة على أساس أنه ركن من الأركان الأساسية للديمقراطية.

فيجب أن نعمق في أنفسنا حب مجلس الأمة واحترامه واحترام قراراته مهما لاحظنا من أخطاء لدى بعض الأعضاء أو تصرفات قد تسيء للديمقراطية. فذلك لأن التجارب أثبتت لنا أنه لا بديل من الديمقراطية سوى الظلم والاستبداد، وأن الفساد والانحراف والسرقات الكبرى من أموال الشعب تزداد أثناء غياب الديمقراطية وحل المجلس. لذا يجب التمسك بالديمقراطية وإننا لعلى يقين أن الديمقراطية قادرة على إصلاح نفسها، وأنه من الممكن أن نستفيد من تلك الأخطاء لإصلاح المسيرة الديمقراطية.

فهذا ما رآه الباحثان وأكدته غالبية أفراد العينة. وعلى الرغم من وجود تلك السلبيات إلا أنه يجب الحفاظ على الديمقراطية، لأن وجود المجلس سيحد من الاستبداد وانتشار الفساد.

ولقد انعكست تلك السلبيات على الصحافة الكويتية، وأشار إليها أصحاب المقالات. ونود أن نشير إلى بعض ما جاء في الصحافة الكويتية في هذا الصدد.

ففي دراسة ميدانية أجراها بعض أساتذة جامعة الكويت، وبلغ مجموع أفراد العينة لتلك الدراسة ١٢٤٩ رجلاً وامرأة، تجاوزت أعمارهم ٢١ سنة ونشرت صحيفة **الوطن** ملخصاً يفيد أنه بالنسبة لمجلس الأمة رأى ٨٠ بالمئة من أفراد العينة أن انجازات المجلس لم تكن بالمستوى المطلوب، ورأى ٧٥ بالمئة أن أداءه ضعيف، و٥٥ بالمئة مقتنعون بأن المزايدات هي سبب الحل، وعارض ٦٤ بالمئة إعادة انتخاب أعضاء المجلس السابق.

أما بالنسبة للحكومة فقد رأى ٥١ بالمئة أن أداءها لم يكن بالمستوى المطلوب، ورأى ٦٥ بالمئة أن أداءها كان ضعيفاً، ورأى ٧٧ بالمئة أن السلطة التنفيذية لم تستطع حل المشاكل التي تواجه الدولة، ورأى ٦٣ بالمئة أن تشكيل مجلس الوزراء كان ضعيفاً[٣١].

وأشارت مجلة **الطليعة** إلى أن أحد النواب وقف في مجلس الأمة عام ١٩٩٣

---

(٣١) أجرى الدراسة د. معصومة المبارك. ود. عبد الله العتري ود. حامد عبد الله تحت إشراف وحدة الدراسات الإحصائية بكلية العلوم الإدارية بجامعة الكويت. نشر ملخص الدراسة في: **الوطن** (الكويت)، ٣٠/٦/١٩٩٩.

(يفضل الباحثان عدم ذكر اسم النائب)، وكان بيده مستندات تكشف التلاعب في وزارة الدفاع، وقال إن هذه الوزارة حساسة وقد تم تخصيص ٣,٥٠٠ مليار دينار لتعزيز القدرات الدفاعية للجيش الكويتي، وهدد وزير الدفاع بأنه لن يسكت عن أي تجاوزات. ثم لوحظ تغير النائب وأن صوته العالي بدأ يخفت حتى تلاشى وسكت عن قضايا الفساد في صفقات السلاح، وبرر سكوته بأن المصلحة العامة تقتضي ذلك. ولكن مجلة **الطليعة** تدعي أن سبب صمت هذا النائب يرجع إلى أنه قد حصل على مناقصات لمكتبه قدرت قيمتها بـ ٢٧ مليون دولار[٣٢].

ويقول القتم إنه يركز المرشحون هذه الأيام على الطرح القبلي والطائفي، فهم يدغدغون مشاعر الشباب بالتفكير القبلي والطائفي. وهناك من المرشحين من لا يستطيع الفوز بالانتخابات إلا على أكتاف الطائفية أو القبلية. لذا يروجون بين الشباب تلك المقولات ليحصلوا على أصواتهم. فكم من مرشح كفء سقط في الانتخابات لأنه لم يدنس نفسه بالضرب على وتيرة القبلية أو الطائفية؟ وكم من مرشح لديه من العلم والخبرة ما تحتاج إليه البلاد ليكون عضواً في مجلس الأمة ولكن لم يحالفه الحظ لنبذه الطائفية والقبلية؟ فإذا كان تفكير الشباب الكويتي بطريقة طائفية أو قبلية فإن النتيجة ستأتي مخيبة للآمال وسيكون المجلس المقبل نموذجاً آخر للمجلس الماضي، وستعود المناقشات السمجة والعقيمة حول توافه الأمور. فمتى نعي الدرس وننتخب الأصلح والأمثل[٣٣].

وينتقد الكاتب نبيل الفضل المرشحين الذين ينتقدون الحكومة، وينسون توجيه النقد لأخطائهم قائلاً: هل يتذكر الناخبون من أعطى السيارات والتلفونات لأعضاء المجلس، وهل نسوا من زاد في رواتبهم، وخصص لهم خمس وظائف للسكرتارية لتنفيع من يريدون؟ وهل يتذكر الناخبون كم جلسة قد رفعت بسبب عدم اكتمال النصاب، وكم لجنة برلمانية لم تحقق شيئاً لأنها لم يكتمل لها اجتماع، وكم رحلة سياحية قام بها النواب باسم الديمقراطية. وهل يتذكر الناخبون كم عضو مجلس من أعضاء مجلس عام ٩٦ قد عوقب أو أنذر أو نال لفت نظر بسبب استهتاره بالبرلمان والديمقراطية والناخبين»؟[٣٤].

ويقول الكاتب عبد اللطيف الدعيج: أكثر من ٤٠٠ مرشح من المفروض أنهم يمثلون النخبة، لم يتوفر منهم نجيب واحد يحنو على البلد ويعدل الاعوجاج المهول في

(٣٢) **الطليعة** (الكويت) (٣٠ حزيران/يونيو ١٩٩٩).

(٣٣) عبد الله القتم، «مجلس القبائل والطوائف،» **القبس**، ١٩٩٩/٦/٢٧.

(٣٤) نبيل الفضل، «آخر الملاحظات الانتخابية،» **الوطن**، ١٩٩٩/٦/٢٧.

الاستهلاك والتبذير. إن نواب الزمن الأسود وديمقراطيي الصحوة الظلامية غثونا بالحفاظ على المال العام وحماية ثروة الأجيال. إن نواب التوظيف وديمقراطيي المادة (٧١) ورافعي شعار بيت لكل مواطن هم من يعصر الضرع الجاف ويحصد البذر الذي لم يزرع بعد. وهم أول من نادى بحماية المال العام وما زال يتغنى بالحفاظ عليه ويطالبون الحكومة بوقف التبذير. لماذا لا تبدأون بأنفسكم أو بالأحرى بناخبيكم؟ لماذا لا نحمي المال العام ونحافظ على الثروة الوطنية عبر التقشف في استهلاكها وامهالها وقتاً كي تترعرع وتنمو؟[٣٥].

وتقول د. موضي الحمود: لماذا يغيب الطرح العقلاني والموضوعي. . .؟ وهل نحن فعلاً في مرحلة صراع بين المجلس والحكومة أم نحن في صراع حقيقي مع الزمن؟ والظروف الاقتصادية والثقافية المحيطة لتحقيق أعلى معدلات تنموية وللمواطنين بشكل عام؟ وهل الحكومة هي الملامة عن أخطاء الماضي أم أن المجلس كان شريكاً فاعلاً خاصة خلال السنوات الثلاث الأخيرة، وبالتالي فإنه يتحمل جزءاً ليس بيسير من خطوات التراجع في مسيرتنا؟ ألم يُضِع المجلس وقتاً ثميناً في قضايا غير ذات أولوية للوطن حتى ولو كانت لها أولوية في أجندة أصحابها؟ ألم يشارك في إهدار المال العام والإسراف فيه لشراء الود السياسي أولاً وللمصالح الشخصية للنواب أنفسهم، كمزايا مالية وعينية قلما يوجد مثلها في أي برلمان في العالم؟ ألم يتعد المجلس بتخطيط أو بغيره على الحريات الشخصية؟ القائمة طويلة ولسنا هنا بصدد التصيد للمجلس أو الدفاع عن الحكومة، فكلاهما شريك يتحمل جزءاً من المسؤولية. ولكننا نطالب فقط بالعقلانية والالتفات إلى قضايا وأولويات يحتاجها الوطن كالإصلاح الاقتصادي وتدعيم الخدمات العامة وتعزيز الحريات الشخصية[٣٦].

ويقول الكاتب عبد اللطيف الدعيج: من المؤكد أن لدى السادة حماة المال العام مفهوماً للسرقة وللتبديد يختلف، ليس عن المفاهيم المعجمية ولكن عن كل ما يؤدي إلى المساس أو الإشارة لهم أو لناخبيهم، وإلا فلماذا هذا الصراخ الذي لم يتوقف منذ بدء الحملة الانتخابية عن التنديد بالسرقات الحكومية، بينما السادة المرشحون أنفسهم وناخبوهم يتلذذون بإهدار الخدمات الحكومية المتدنية الأسعار ويصوتون ضد تحصيل أثمانها ويتفننون في نهب الخزينة العامة عبر التحايل على كل الخدمات والمنح التي تمنحها الدولة من خلال الاستحواذ عليها بغير حق، أو عدم دفع ما عليهم من مستحقات بسببها للدولة[٣٧].

(٣٥) عبد اللطيف الدعيج، «هل من نجيب،» **القبس**، ١٩٩٩/٦/٢٨.
(٣٦) موضي الحمود، «محطات انتخابية،» **القبس**، ١٩٩٩/٦/٢٠.
(٣٧) عبد اللطيف الدعيج، «امسك كويتي،» **القبس**، ١٩٩٩/٦/١٢.

ويقول الكاتب حسن العيسى: إن الأزمات التي تواجه الكويت قديمة مثل المديونيات والتركيبة السكانية والإسكان ومشكلة البدون والبطالة المقنعة التي أصبحت سافرة وغياب القانون والواسطة والمحسوبية، كلها أزمات قديمة وليست جديدة، ترافقها أزمة المال العام التي تكاد تكون الأزمة الوحيدة عند أربابها. المعارضة تيبّست ولم تعد تملك غير ترديد الاحتجاج على سرقات المال العام، فالمال العام صار سبباً وجيهاً كي تتجاوز المعارضة كل خلافاتها الأساسية لتتحد حول أنشودتها المكررة والمفضلة عن المال العام. وتم تناسي المستقبل الاقتصادي واقتراحات النواب والتجاوزات الدائمة بصدد حرية الفكر من أجل أن يضرب الناخب الذي حصر وعيه بأن زيادة رسوم الخدمة ظلم ما لم يعلق على المشانق سراق المال العام. هكذا انتهت المعارضة بلغة العجز في المال العام وهكذا تخشى أن تموت الحياة السياسية(٣٨).

وفي مقابلة أجرتها **الوطن** مع الأستاذ أحمد باقر عضو مجلس الأمة السابق والمرشح لمجلس ١٩٩٩ قال فيها: شاهدنا وللأسف بعض اللجان تفقد النصاب باستمرار مما يؤدي لضياع أوقات مهمة لمناقشة وحل مشاكل المجتمع. كذلك رفعت ٢٣ جلسة قبل بدايتها لعدم اكتمال النصاب ورفعت ١١ جلسة بعد بدايتها بقليل بسبب عدم وجود نصاب، وهذا يعني ضياع ٣٤ جلسة تمثل ٣/ ٤ السنة من عمر مجلس الأمة. كما قال: من تابع الجلسات في التلفزيون ربما رصد بعض المشاهدات العامة. فالحكومة غير قادرة على الدفاع عن برامجها وكسب أغلبية المجلس إلى جانب أطروحاتها، فأغلب الوزراء مترددون ولا يكادون يدافعون إلا قليلاً وعلى استحياء عن أفكارهم وخططهم، وأحياناً يتنفس أحدهم الصعداء إذا كان هجوم على وزير غيره، فهم لا يعملون كفريق على عكس الحكومات في الدول المتقدمة ديمقراطياً، حيث تخلق الحكومات تياراً مؤيداً وأغلبية مع ما تريد تحقيقه، وإلا فإنها ترحل من البداية.

وقال أيضاً إن اطروحات بعض النواب اتسمت بالعنف والتطاول والتهويل مع ضعف بالنواحي الفنية وكثير من المزايدات(٣٩).

ويقول الكاتب د. خليفة الوقيان: إن القبائل والبدون والمناطق الخارجية، مصطلحات أو مفاهيم ثلاثة طغت على نسيج السطح السياسي والاجتماعي الكويتي منذ سنوات قليلة، بسبب الجهود الدائبة لنفر من النواب السابقين والمرشحين الذين لا يعنيهم سوى جني المكاسب العاجلة من خلال دغدغة عواطف المواطنين غير مكترثين بخطورة ما يقولون، تشاركهم في مسلكهم المذموم منابر صحفية تعتمد منهج الإثارة،

---

(٣٨) حسن العيسى، «الخشية من موت الحياة السياسية،» **القبس**، ١٩/٦/١٩٩٩.

(٣٩) انظر المقابلة التي أجرتها **الوطن** مع النائب أحمد باقر، في: **الوطن**، ١٣/٦/١٩٩٩.

فضلاً عن غيبوبة تامة لمؤسسات الدولة المنوط بها حفظ الأمن الاجتماعي والتصدي للآفات التي ستؤدي إلى تمزيق نسيج المجتمع وتحويله إلى أشلاء. لذا فإن البلاد بحاجة إلى السعي الدؤوب من جميع الأطراف لترسيخ الوحدة الوطنية ونبذ كل الدعوات الهادفة إلى تمزيق الشمل وتصنيف المواطنين إلى طوائف وقبائل ومناطق داخلية وخارجية[٤٠].

ويقول الكاتب والمحامي خالد خلف وهو نائب سابق إن من أسباب كفره بالديمقراطية أنه سمع أحد فرسان مجلس عام ١٩٩٦ يقول بأعلى صوته في مقره الانتخابي إنه يفخر بأنه أنهى ٤٢ ألف معاملة، وإن ما قدم له من معاملات زاد على ١٢٠ ألف معاملة، وانه لو استمر في المجلس عاماً آخر لأنهى باقي المعاملات. ويفاخر زميل له بأنه ينهي في كل يوم ٢٠٠ معاملة. ونسي الفارسان أن كل معاملة تعني مخالفة من المخالفات التي خولفت بها مواد القانون وهدمت من خلالها مواد الدستور الداعية للمساواة والعدل بين المواطنين. وقد شارك الوزراء في تلك المخالفات. وها هو وزير يقول في مقره الانتخابي في عام ١٩٩٦: ماذا يريد مني أبناء القبيلة أكثر من أنني وظفت منهم في وزارتي ما يزيد على ١٢٠ من أولادهم؟[٤١].

ونشرت صحيفة **القبس** تحليلاً وصفت فيه الحكومة بأنها بلا قرار ولا استقرار، ومصدر للأزمات، ورأت أن كثيراً من المرشحين يتفقون معها في الرأي في ما يطرحون من آراء وأفكار في مقارهم وندواتهم الانتخابية، إذ يحمّلون عجز الحكومة وتقصيرها ما وصلت إليه البلاد من أزمات لا تجد حلولاً. ونشرت جدولاً يوضح التغيرات الوزارية لتدلل على عدم استقرار الحكومة وتاريخ بداية الأزمات واستمرارها[٤٢].

ويقول د. القتم معلقاً على نتائج انتخابات ١٩٩٩: إن غياب ٢٦ عضواً من مجلس ١٩٩٦ إنذار للأعضاء الحاليين للعمل الدائم والجاد والبعد عن صغائر الأمور، وضياع وقت المجلس في ما لا طائل تحته من مناقشات بيزنطية الغرض منها حب الظهور على حساب مصلحة الوطن. لقد هيأت الدولة للأعضاء ما يكفل لهم العيش الكريم في سبيل بذل الجهد والتضحية بالمصلحة الشخصية في سبيل مصلحة الوطن. معظم الكتاب يطلبون من الحكومة التعاون مع المجلس، ولكن لماذا لا يكون التعاون

---

(٤٠) خليفة الوقيان، «القبائل ـ البدو ـ المناطق الخارجية،» **القبس**، ٢٠/٦/١٩٩٩.

(٤١) خالد خلف، «كفرونا بالديمقراطية،» **القبس**، ١٢/٦/١٩٩٩.

(٤٢) «السلطة التنفيذية أين الخلل: حكومات بلا قرار ولا استقرار ومصدر أزمات،» **القبس**، ٢٣/٦/١٩٩٩.

مشتركاً؟ إن سبب فشل مجلسي (١٩٩٢ و١٩٩٦) هو إصرار بعض الأعضاء على طرح قضايا هامشية مثل النقاب في كلية الطب، والدجاج المثلج، أو بعض الكتب في معرض الكتاب، أو حتى الخطأ في طباعة القرآن الكريم، بينما الكويت في حاجة إلى إصدار القوانين ومتابعة أعمال الحكومة المهمة للوطن والمواطنين. فإذا كانت نسبة التغيير في مجلس ١٩٩٦ بلغت ٥٢ بالمئة، فهذا دليل على ملل المواطنين من خلافات جوفاء ومناقشات عقيمة لا طائل تحتها(٤٣).

ويقول الكاتب الدعيج معلقاً على اجتماع النواب الفائزين في انتخابات ١٩٩٩: كنا نتوقع أن يحدد البيان أولويات المجلس المقبل أو يشير ولو من بعيد إلى اهتماماته السياسية وحرص الأعضاء على العمل الوطني وعلى النظام الديمقراطي الذي تم تغييبه، ولكن الأعضاء حصروا اهتماماتهم بتشكيل الحكومة التي هي ليست من اختصاصهم. الأقوياء بدأوا يؤكدون على ضرورة أن تستبعد الحكومة كل عناصر التصادم مع مجلس الأمة في وقت يعلم الجميع فيه أن مجلس الأمة الذي تصادمت معه الحكومة هو المجلس المنحل، وليس المجلس الحالي وهو المجلس الذي نجح أغلب الأعضاء بسبب انتقاد عمله وضعف عطائه، أي أن النواب الحاليين حرصوا على أن يعلنوها للغير أنهم امتداد للمجلس السابق واستكمال لخطه بوضوح أكثر(٤٤).

وقد جاء في بيان أصدره ثمانية نواب اعتذروا عن عدم المشاركة في الحكومة ما يلي: إننا لبينا دعوة سمو الرئيس المكلف عندما استدعينا للمشاركة في الحكومة، فنحن لسنا معارضين من أجل المعارضة ولسنا ضد المشاركة في المسؤولية، ونعتقد أن المنصب الوزاري ذو دور فاعل ومن واجب كل مواطن يعرض عليه ويكون قادراً على حمله أن يتصدى لهذه المسؤولية الوطنية، ولكن فوجئنا بأن الطريقة التي تمت فيها المشاورات لا تساعد على تشكيل حكومة في مستوى المرحلة الجديدة من حياة البلاد، فلقد فوجىء عدد من الأخوة النواب بأنهم استدعوا لقبول المنصب الوزاري من دون أن يعرفوا شيئاً عن طبيعة التشكيلات الحكومية ولا عن الحقيبة الوزارية المسندة إليهم. وهو أمر يجعل الكثير من النواب يتحفظون في قبول المنصب الوزاري خوفاً من عدم وجود فريق منسجم ومتضامن، ولقد طلبنا مقابلة سمو الرئيس المكلف لطرح تصورنا عن التشكيلة الوزارية المقترحة وطبيعة المرحلة التي تمر بها البلاد. غير أن سموه ارتأى أن تبقى المشاورات فردية، وإننا لا نخفي تخوفنا من تشكيل حكومة ضعيفة لا تنسجم مع نتائج الانتخابات ولا تكون بمستوى التحديات ولا تستطيع أن تدفع بعملية العمل

(٤٣) عبد الله القتم، «مجلس ٩٩،» القبس، ١٠/٧/١٩٩٩.

(٤٤) عبد اللطيف الدعيج، «المكتوب يقرأ من عنوانه،» القبس، ١٠/٧/١٩٩٩.

السياسي بما يتفق وطموحات المواطنين وفتح كل الملفات المؤجلة وتحريك عجلة الاقتصاد ومواجهة كل التحديات التنموية التي لا بد من إنجازها. وهو ما ينتظره مواطنوها بعد شعور مرير بأن أمور البلاد لا تسير كما يشتهي أغلب الناس، وبأن إنجازنا لا يتفق مع حجم إمكاناتنا. ونحن على استعداد داخل البرلمان بالتعاون مع كل زملائنا للتعاون الصادق بين السلطتين وهو ما يتطلب حكومة جديدة وقادرة(٤٥).

وقد علقت مجلة **الطليعة** على التشكيلة بعد انتخابات ١٩٩٩ بقولها: جاءت التشكيلة الوزارية محبطة، ولا ينصب السخط والانتقاد على أسماء الوزراء، ولكن الاعتراض يرتكز على طريقة مشاورات التشكيل التي قام بها رئيس الوزراء المكلف، حيث سلبت المدعوين للمشاركة في الوزارة حقهم في معرفة أي شيء عن طبيعة التشكيلة الحكومية أو عن الحقيبة الوزارية المسندة إليهم أو برنامج الحكومة وسياستها التي يطلب من الوزراء تنفيذها. من هنا فإن ما حدث يؤكد أن عقلية إدارة البلاد ترفض مبدأ المشاركة الشعبية في القرار وهو أمر كفله الدستور، وما الديمقراطية إلا تعبير واحد عن مشاركة الشعب في الحكم والقرار لأن كل قرار يصدر عن مجتمع ديمقراطي يفترض أنه نابع من الناس لحل مشاكلهم، إلا أن الواقع الكويتي أثبت أن شخصيات مهمة في الحكم تتفق على أشياء كثيرة منها عدم الإيمان بالديمقراطية والدستور. أما الاختلافات التي تبرز على السطح فما هي إلا نزاعات لا تمس الجوهر. العقلية إذاً هي عقلية تعيين موظفين كبار ليس من حقهم الاعتراض أو إبداء وجهة النظر، ليس في عمل الحكومة، فهذا من المحرمات، بل إن الوزير في وزارة كهذه ليس من حقه أن يتصرف في وزارته من دون أن يأخذ إذناً ممن عينه(٤٦).

هذه بعض السلبيات التي رأى الباحثان أنها برزت أثناء التجربة الديمقراطية، ولقد أيد غالبية المربين ممن أخذنا برأيهم ذلك. كما أوضحنا من خلال ما أشرنا إليه من مقالات في الصحافة الكويتية أن بعض الكتاب والمفكرين شعروا بخطورة تلك السلبيات وطالبوا بالبحث عن حلول لمعالجتها. فالهدف الذي يرمي إليه الفكر الكويتي من نقده لأداء المجلس أو تصرفات بعض الأعضاء هو إصلاح المسيرة الديمقراطية وليس عداءً للديمقراطية كما يصفه البعض. فهناك من ينادي أن نمتنع عن نقد الديمقراطية أو نقد الأعضاء لأن ذلك سيؤدي إلى إضعاف المجلس أمام الحكومة. فقد رد بعض الكتاب على هذه الفكرة ومن ذلك ما قاله حمادة: إننا لا ينبغي أن نحيط المجلس بسياج مقدس يحميه من النقد الذي يوجهه الفكر الكويتي ضد الأعضاء عندما

---

(٤٥) «بيان من النواب المعتذرين عن المشاركة في الحكومة الكويتية،» **القبس**، ١٢/٧/١٩٩٩.

(٤٦) «حكومة نحو الصدام،» **الطليعة** (١٤ تموز/يوليو ١٩٩٩).

يقدمون مقترحات أو يتخذون قرارات ضارة بالدولة، خشية أن يؤدي ذلك النقد إلى إضعاف الديمقراطية، فهذه نظرة ساذجة وضارة بالديمقراطية وتذكرنا بالسياج المقدس الذي وضعه رجال كنيسة العصور الوسطى ليحموا أنفسهم من النقد الذي يوجهه رجال الإصلاح الأوروبي للكنيسة ورجالها. وكان الأجدر لرجال الكنيسة أن يستفيدوا من ذلك النقد لإصلاح الفساد الذي بدأ ينتشر في الكنيسة. ولكنهم حاربوا ذلك الفكر واضطهدوه فأضر ذلك بالكنيسة، حيث تنامى الفساد في داخلها فأدى إلى سقوطها. لذا نعتقد أن الخطر على الديمقراطية يكمن في السكوت عن تلك الأخطاء أو الدفاع عنها، إذ سيساعد ذلك على نمو الفساد داخل المجلس حتى يشعر الشعب الكويتي أن وجود المجلس أصبح لا يحقق أي مكاسب للإنسان والدولة، وأن ضرره أصبح أكثر من نفعه. عندئذ سيكفر بالديمقراطية ويتخلى عنها. فلا بد من تقبل النقد الموضوعي البناء، فمن دونه ستتراكم السلبيات في نظامنا الديمقراطي ومن ثم ستصبح الديمقراطية عبئاً ثقيلاً على كاهل الدولة وعقبة في وجه الإصلاح[٤٧].

فمن أجل إصلاح المسيرة الديمقراطية أشرنا إلى السلبيات التي نعتقد أنها برزت في تجربتنا الديمقراطية وأيدنا في ذلك غالبية المربين الذين أخذنا برأيهم، وإلى انعكاسها على الصحافة الكويتية، فلا بد من وضع حلول لمعالجة تلك السلبيات، وهو ما سنحاول أن نشير إليه في الأجزاء الباقية من البحث، حيث سنحاول أن نبرز دور النظام التربوي في إصلاح الخلل البارز في تجربتنا الديمقراطية.

الفروق بين فئات العينة

(١) فروق بينهم بسبب اختلافهم في الجنس، حيث ظهرت بينهم فروق ذات دلالة إحصائية في الفقرات (١ ـ ٢ ـ ١٥) حيث تميل الإناث أكثر من الذكور للموافقة على تلك الفقرات، بينما نجد أن الذكور أميل إلى الموافقة على الفقرة (١٦ ـ ١٧) من الإناث.

(٢) فروق بينهم بسبب اختلافهم في الجنسية، حيث ان الكويتيين أميل إلى الموافقة من غير الكويتيين في الفقرات (١ ـ ٢ ـ ٤ ـ ٥ ـ ٧ ـ ٩ ـ ١٠ ـ ١١ ـ ١٢ ـ ١٣ ـ ١٤ ـ ١٥ ـ ١٧) حيث أجاب غير الكويتيين بـ «لا أدري».

(٣) فروق بين فئات العينة بسبب اختلافهم في المرحلة التعليمية، حيث نجد أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة أميل إلى الموافقة على الفقرات العشر التالية من فقرات هذا المجال من الفئات الأخرى (١ ـ ٦ ـ ٧ ـ ٩ ـ ١٠ ـ ١١ ـ ١٤ ـ ١٥ ـ ١٦ ـ ١٧).

(٤٧) عبد المحسن حمادة، «الانفصام بين الفكر الكويتي ومجلس الأمة،» القبس، ٢٧/٦/١٩٩٨.

(٤) فروق بينهم بسبب اختلافهم في سنوات الخبرة، حيث نجد أن من تتراوح خبرتهم ما بين ١١ ـ ١٦ أميل إلى الموافقة على الفقرات (٥ ـ ١١ ـ ١٣ ـ ١٦ ـ ١٧)، كما نجد أن من تزيد خبرتهم على ١٦ سنة أميل إلى الموافقة على الفقرة (١٥).

(٥) فروق بينهم بسبب اختلافهم في منطقة السكن، حيث نجد أن من يسكن في محافظة العاصمة أميل إلى الموافقة على ١١ فقرة من فقرات هذا المجال (٢ ـ ٣ ـ ٥ ـ ٧ ـ ٨ ـ ٩ ـ ١٠ ـ ١١ ـ ١٥ ـ ١٦ ـ ١٧).

٢ ـ المجال الثاني: دور المناهج في إصلاح المسيرة الديمقراطية

يتبين من الجدول رقم (٧ ـ ٥) أن الغالبية العظمى من أفراد العينة قد أجابت بالموافقة على جميع فقرات هذا المجال، وبلغ متوسط إجمالي الإجابة ٢,٨٤. وهذا يعني أن غالبية المربين الذين أدلوا برأيهم قد أيدوا المقترحات التي أبداها الباحثان بالنسبة للدور الذي يمكن أن يقوم به المنهج الدراسي في إصلاح السلبيات في تجربتنا الديمقراطية. وفي ما يلي عرض لتلك الآراء:

نعتقد أن من ضمن الدور الذي يمكن أن تقوم به المناهج لإصلاح المسيرة الديمقراطية:

(١٨) غرس مشاعر إيجابية لدى طفل المرحلة الابتدائية عن أهمية الحرية بالنسبة للإنسان، وافق عليه ٨٦ بالمئة وعارضه ١٢,٥ بالمئة وأجاب ١ بالمئة بـ «لا أدري».

(١٩) غرس مشاعر حب الحرية لدى طفل المرحلة الابتدائية، وافق عليه ٨٤,٧ بالمئة وعارضه ١٤,٣ بالمئة وأجاب ١ بالمئة بـ «لا أدري».

(٢٠) تكوين اتجاهات إيجابية عن أهمية العدالة لدى طفل المرحلة الابتدائية، وافق عليه ٨٤,٦ بالمئة وعارضه ١٣,٩ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ١,٥ بالمئة.

(٢١) تكوين هذه الاتجاهات عن طريق القصص والأناشيد ودروس التربية الدينية ومادة الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية. وافق عليه ٨٧ بالمئة وعارضه ١٢,٣ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٨,٧ بالمئة. فهذه الفقرات الأربع من (١٨ إلى ٢١) خصصها الباحثان لتكوين اتجاهات ايجابية لدى طفل المرحلة الابتدائية نحو الديمقراطية، حيث أكدا في الفقرة (١٨) على غرس مشاعر إيجابية لدى الطفل عن أهمية الحرية بالنسبة للإنسان. ولعلنا نعلم أن هناك أسساً رئيسية يجب أن تتوافر في المناهج حتى تكون مفيدة وقادرة على تحقيق الأهداف المرسومة. ومن تلك الأسس: الأسس المستمدة من طبيعة الفرد المتعلم، ومن أهم المبادىء التي يجب مراعاتها بالنسبة لطبيعة الفرد مبدأ الحرية لدى الإنسان. فالإنسان لن يكون إنساناً إلا إذا كان حراً. أما إذا سلبت منه حريته فقد سلبت منه إنسانيته. فلا فرق بينه وبين الحيوان الذليل المنقاد. فيجب أن تهتم التربية بغرس هذه القيمة لدى الإنسان ويجب أن يدرك أهميتها

ويدرب عليها وهو طفل في المرحلة الابتدائية حتى إذا كبر لن يرضى أن يسلبه أحد تلك الحرية. ومن المعروف أن غرس أهمية الحرية لدى الأطفال ليست وليدة اليوم، بل نادى بها فلاسفة القرن الثامن عشر وفي مقدمتهم جان جاك روسو الذي نادى بغرس أهمية الحرية لدى الطفل وهو في سن المهد.

الجدول رقم (٧ ـ ٥)

إجابات أفراد العينة عن دور المنهج في إصلاح المسيرة الديمقراطية

	العبارة	درجة الموافقة						المتوسط العام(*)
	ثانياً: دور المناهج في إصلاح المسيرة الديمقراطية	موافق	النسبة المئوية	غير موافق	النسبة المئوية	لا أدري	النسبة المئوية	
١٨	غرس مشاعر إيجابية لدى طفل المرحلة الابتدائية عن أهمية الحرية بالنسبة للإنسان	١٠٩١	٨٢,٥	١٥٨	١٢,٥	١٣	١,٠	٢,٨٥
١٩	غرس مشاعر حب الحرية لدى طفل المرحلة الابتدائية	١٠٦٩	٨٤,٧	١٨١	١٤,٣	١٢	١,٠	٢,٨٤
٢٠	تكوين اتجاهات إيجابية عن أهمية العدالة لدى طفل المرحلة الابتدائية	١٠٦٨	٨٤,٦	١٧٥	١٣,٩	١٩	١,٥	٢,٨٣
٢١	تكوين هذه الاتجاهات عن طريق القصص والأناشيد ودروس التربية الدينية ومادة الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية	١٠٩٨	٨٧,٠	١٥٥	١٢,٣	٩	٠,٧	٢,٨٦
٢٢	يجب إعطاء طالب المرحلة المتوسطة فكرة واضحة عن المسيرة الديمقراطية في الكويت	١١١١	٨٨,٠	١٤٤	١١,٤	٧	٠,٦	٢,٨٧
٢٣	يجب أن تعمق المرحلة الثانوية لدى طلابها مفاهيم الديمقراطية	١١٨٠	٩٣,٥	٧٦	٦,٠	٦	٠,٥	٢,٩٣
٢٤	يجب أن ترسخ المرحلة الثانوية الاتجاهات الإيجابية نحو الديمقراطية لدى طلابها	١١٧٢	٩٢,٩	٨٤	٦,٧	٦	٠,٥	٢,٩٢
٢٥	يخصص مقرر في المرحلة الثانوية يوضح تطور الديمقراطية ومفاهيمها وأهميتها بالنسبة للإنسان والدولة	١٠١٨	٨٠,٧	٢٣٢	١٨,٤	١٢	١,٢	٢,٧٩
٢٦	يكون ضمن محتويات المقرر زيارات ميدانية لمجلس الأمة ليشاهد الطلاب الجلسات	١٠١٢	٨٠,٢	٢٣٥	١٨,٦	١٥	١,١	٢,٧٥
٢٧	كما يعرض على الطلبة جلسات مسجلة لمناقشات مجلس الأمة	٩٦٣	٧٦,٣	٢٨٥	٢٢,٦	١٤	١,١	٢,٧٥
٢٨	يتم تقويم أداء مناقشات المجلس مع معلمين متخصصين	٩٦٤	٧٦,٤	٢٧٧	٢١,٩	٢١	١,٧	٢,٧٥
٢٩	من أهداف تدريس الديمقراطية المحافظة على مكاسبها وتطويرها	١١١٦	٨٨,٤	١٣٣	١٠,٥	١٣	١,٠	٢,٨٧
	المتوسط العام							٢,٨٤

(*) من ١ إلى ١,٣٩ مستوى الإجابة يقع في مجال «لا أدري»، ومن ٤٠ إلى ٢,٣٩ في درجة «غير موافق»، ومن ٢,٤٠ إلى ٣ في درجة «موافق».

أما الفقرة (١٩) فتؤكد على غرس مشاعر تجعل الطفل يحب الحرية ويكره العبودية، فإننا نعتقد أن الإنسان قد يكره أحياناً قيماً على الرغم من أنه يدرك أنها مهمة ومفيدة، وقد يحب قيماً يدرك أنها ضارة. يقول تعالى: **﴿كتب عليكم القتال وهو كره لكم وعسى أن تكرهوا شيئاً وهو خير لكم وعسى أن تحبوا شيئاً وهو شر لكم والله يعلم وأنتم لا تعلمون﴾**(٤٨). فهذه الآية تفيد أن الجهاد وهو من أفضل العبادات عند الله ولكن قد يكره الإنسان هذه العبادة. فنظراً لأهمية الحرية بالنسبة للإنسان والدولة فإننا أردنا أن نغرس لدى المتعلم مشاعر تجعله يدرك أهميتها ويحبها، وذلك ليساعد المنهج على تكوين الشخصية الإنسانية الحرة.

وفي الفقرة (٢٠) تأكيد لأهمية تكوين اتجاهات ايجابية عن أهمية العدالة لدى طفل المرحلة الابتدائية. والعدل هو من الأسس المهمة التي يقوم عليها النظام الديمقراطي. ولقد أكد ديننا الإسلامي هذه القيمة وكثرت الآيات والأحاديث التي تحث المسلمين على اتباع العدل. ومن تلك الآيات **﴿إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل إن الله نِعِمّا يعظكم به إن الله كان سميعاً بصيراً﴾**(٤٩). وطالبت الآية أولياء أمور المسلمين أن يحكموا شعوبهم بالعدل، ونظر الإسلام إلى العدل على أساس أنه قوام الحكم، وأساس المجتمع، وهو حق من حقوق الله على عباده، لذلك طالب المسلمين بالعدل وأن يتوخوا قول الحق حتى ولو على أنفسهم أو الأقارب أو الأصدقاء أو الأعداء أو الأغنياء أو الفقراء. فمن دون العدل تتحول المجتمعات إلى جحيم يصعب على الإنسان أن يحيا فيه حياة كريمة. لذلك يجب أن نعود أطفالنا على هذه القيمة ليدركوا أهميتها وتكون لهم اتجاهات إيجابية نحوها وهم اطفال. أما في الفقرة (٢١) فيقترح الباحثان بعض الإجراءات والأساليب التي يمكن أن تتبع حتى تتمكن المناهج من تكوين تلك الاتجاهات لدى طفل المرحلة الابتدائية. فإذا كانت الحرية والعدالة من القيم الصعبة والمعقدة التي يعتقد البعض أنها لا تتناسب مع طفل هذه المرحلة إلا أننا لعلى يقين أن فلاسفة التربية لديهم القدرة على اتباع الإجراءات والأساليب التي تمكنهم من تقديم تلك القيم بصورة مبسطة وميسرة لتناسب طفل هذه المرحلة. ومن تلك الإجراءات تلك التي يمكن اتباعها وتقديمها عن طريق القصة والنشيد في مادة اللغة العربية، وكذلك عن طريق القصة واختيار الآيات والأحاديث المناسبة لتقديمها في مادة التربية الدينية ومادة الاجتماعيات. ومن المؤكد أن هناك أساليب وطرقاً منوعة ومتعددة

---

(٤٨) القرآن الكريم، «سورة البقرة،» الآية ٢١٦.

(٤٩) المصدر نفسه، «سورة النساء،» الآية ٥٨.

تساعد على تبسيط هذه القيم. فمن الممكن تشكيل اللجان التربوية المتخصصة في هذه المرحلة لتبحث عن أفضل السبل والإجراءات التي تساعد على تبسيط تلك القيم لتناسب القدرات العقلية للطفل في هذه المرحلة. فهذه المرحلة مرحلة ارتكاز لشخصية الفرد وتكوين اتجاهاته، وإننا نؤيد ما تراه نادية سالم بأن التعليم المكتسب في المرحلة الابتدائية له تأثير دائم، بل يمكن إرجاع المواقف التي يتخذها الكبار إزاء السلطة إلى التجارب التربوية الأولى. ويؤدي التعليم المقصود إلى تعزيز المواقف الإيجابية وكذلك فإنه قد تنشأ مواقف سلبية نتيجة لأخطار الحذف أو التحريف خلال عملية التعليم(٥٠).

(٢٢) **يجب إعطاء طالب المرحلة المتوسطة فكرة واضحة عن المسيرة الديمقراطية في الكويت**، وافق عليه ٨٨ بالمئة وعارضه ١١,٤ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٠,٦ بالمئة. فإذا استطاعت المدرسة الابتدائية أن تكون لدى الأطفال اتجاهات إيجابية نحو القيم الديمقراطية فبكل تأكيد سيصبح لدى الطفل في المرحلة المتوسطة القدرة والاستعداد لتكوين مفهوم واضح عن المسيرة الديمقراطية في مجتمعه ليدرك أهميتها ولتعمق تلك القيم في نفسه.

(٢٣) **يجب أن تعمق المرحلة الثانوية لدى طلابها مفاهيم الديمقراطية**، وافق عليه ٩٣,٥ بالمئة وعارضه ٦ بالمئة وأجاب ٠,٥ بالمئة بـ «لا أدري».

(٢٤) **يجب أن ترسخ المرحلة الثانوية الاتجاهات الإيجابية نحو الديمقراطية لدى طلابها**، وافق عليه ٩٢,٩ بالمئة وعارضه ٦,٧ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٠,٥ بالمئة.

(٢٥) **يخصص مقرر في المرحلة الثانوية يوضح تطور الديمقراطية ومفاهيمها وأهميتها بالنسبة للإنسان والدولة**، وافق عليه ٨٠,٧ بالمئة وعارضه ١٨,٤ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ١ بالمئة.

(٢٦) **يكون ضمن محتويات المقرر زيارات ميدانية لمجلس الأمة ليشاهد الطلاب الجلسات**، وافق عليه ٨٠,٢ بالمئة وعارضه ١٨,٦ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ١,٢ بالمئة.

(٢٧) **كما يعرض على الطلبة جلسات مسجلة لمناقشات مجلس الأمة**، وافق عليه ٧٦,٣ بالمئة وعارضه ٢٢,٦ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ١,١ بالمئة.

(٢٨) **يتم تقويم أداء مناقشات المجلس مع معلمين متخصصين**، وافق عليه

---

(٥٠) نادية حسن سالم، «التنشئة السياسية للطفل العربي: دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية،» **المستقبل العربي**، السنة ٦، العدد ٥١ (أيار/مايو ١٩٨٣).

٧٦,٤ بالمئة وعارضه ٢١,٩ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ١,٧ بالمئة.

(٢٩) من أهداف تدريس الديمقراطية المحافظة على مكاسبها وتطويرها، وافق عليه ٨٨,٤ بالمئة وعارضه ١٠,٥ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ١ بالمئة.

هذه الفقرات السبع السابقة من (٢٣ إلى ٢٩) مقترحات قدمها الباحثان لتوضيح الدور الذي يمكن أن تقوم به المرحلة الثانوية في تكوين الوعي بالديمقراطية. فالمرحلة الثانوية مرحلة مهمة بصفتها تعم شريحة كبيرة من شباب الأمة، ولأنها أيضاً تمثل نهاية مرحلة التعليم العام، حيث سيتوجه الشباب بعدها للعمل أو للدراسات التخصصية. وهناك دراسة اهتمت بتشكيل الشخصية السياسية للمراهقين في الولايات المتحدة بعد أن أعطى القرار الأمريكي حق التصويت لمن بلغوا سن «الثامنة عشرة»، وبهذا التعديل أصبحوا جزءاً حقيقياً وشرعياً في العملية الانتخابية. وتساءلت الدراسة عن الإعداد المطلوب الذي يستلزم الشباب بالمشاركة السياسية ودور النظام التربوي بتشكيل هؤلاء المصوتين الجدد، وركزت حول التحقق من آراء الفلاسفة وغيرهم في ما يتعلق بنتائج إتاحة الفرصة لمن بلغوا سن «الثامنة عشرة» في المشاركة السياسية وإعدادهم للتصويت[٥١].

وهناك اقتراح كويتي مماثل يطالب بإعطاء حق التصويت لمن بلغوا سن (١٨)، وقد يحظى هذا الاقتراح بالموافقة، لذا من الضروري أن تهتم الدولة بتكوين الوعي السياسي لدى هؤلاء الشباب لأنَ تجاهل تكوين ذلك الوعي قد يدفع جزءاً كبيراً من هذه الشريحة لتعيش في ظل فراغ سياسي، وقد يدفعها ذلك الفراغ للارتماء في أحضان بعض التيارات المتطرفة. وفي هذا المعنى يقول حجازي ان جيل الشباب العربي في مرحلة ما بعد الاستقلال السياسي لم يربَّ بطريقة تساعد على استمرار قوة الدفع في إيمانه ووعيه وحريته[٥٢].

وقد يكون ذلك أحد الأسباب التي جعلت الشباب العربي يتصف بالسلبية واللامبالاة ويفتقد الولاء ويرتمي في أحضان التيارات المتطرفة. لذلك خصص الباحثان الفقرات السابقة لتسهم مناهج المدرسة الثانوية في ترسيخ الاتجاهات الإيجابية نحو الديمقراطية لدى طلابها، وتعميق تلك الاتجاهات التي اكتسبوها في المرحلة التعليمية السابقة، على أن يخصص في هذه المرحلة مقرر لتدريس الديمقراطية يشتمل على جوانب نظرية وعملية.

---

(٥١) M. Kent Jennings and Richard G. Niemi, *The Political Character of Adolescence: The Influence of Families and Schools* ([Princeton, NJ]: Princeton University Press, [1974]), p. 1.

(٥٢) عزت حجازي، **الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها**، سلسلة عالم المعرفة؛ ٦ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٢)، ص ١٩٨ ـ ١٩٩.

ويتضح لنا من تحليل إجابات هذا المجال أن الغالبية العظمى قد أيدت المقترحات التي قدمها الباحثان لتتمكن المناهج الدراسية من القيام بدور فعال في إصلاح السلبيات التي لحقت بتجربتنا الديمقراطية. فبعد أن أشار الباحثان في المجال الأول إلى وجود بعض السلبيات في تجربتنا الديمقراطية سيحاولان في المجالات التالية من الدراسة إبراز دور التربية بادئين بالمناهج. ونظراً لأهمية دور التعليم في الإصلاح نجد أن معظم الدول تلجأ إلى التعليم عندما تشعر بوجود خطر يهددها. ومن هذه التهديدات الأخطار التي تهدد النسيج السياسي والاجتماعي. لذا يجب عدم إهمال دور التعليم في تنمية الوعي السياسي.

ونود أن نشير إلى التجربة الإنكليزية ونحاول الاستفادة منها. فقد كانت إنكلترا تعارض التربية السياسية لمواطنيها، إذ كان ينظر إليها في بادىء الأمر على اعتبار أنها مناقضة للفكر الديمقراطي ولمبادىء هذا الفكر الذي يؤمن بحرية الفرد وكرامته ويعارض التأثير في اتجاهاته، تجنباً للشرور التي وقعت فيها المجتمعات الاستبدادية. ولكن بعد الحرب العالمية الثانية وفي مطلع الخمسينيات ظهرت بعض العوامل أظهرت الحاجة إلى تنمية الروح القومية وتثقيف الناخبين تثقيفاً سياسياً. ومن هذه العوامل:

- القلاقل التي حدثت في ايرلندا وكادت تهدد المملكة بحرب أهلية، والخشية من امتداد القلاقل إلى مناطق أخرى.

- عودة الكثير من الإنكليز إلى أنكلترا من المستعمرات التي استقلت والشعور بأنهم بحاجة إلى إعادة تربيتهم سياسياً.

- إحساس المسؤولين وبخاصة التربويين بضعف مستوى الوعي السياسي والاجتماعي لدى الشباب، وبأن استمرار هذا الوضع سيلحق أضراراً كبيرة بالمجتمع الإنكليزي.

- تفشي البطالة في المجتمع الإنكليزي وما ترتب عليها من وجود أعداد كبيرة من الشباب بلا عمل وساد بينهم إحساس بعدم الرضى والاغتراب. وانتشار الكثير من الاتجاهات السياسية المتطرفة بين الكثيرين من الشباب العاطل عن العمل. ومن ثم اقتنعت الأحزاب والسلطات بأن التقدم السياسي يحتاج إلى تثقيف الناخبين سياسياً وتنمية الوعي السياسي لديهم. فبدأت بالإجراءات لتحقيق ذلك عن طريق عقد الندوات والمؤتمرات وإجراء مزيد من الدراسات، ما أبرز أهمية التربية السياسية وخاصة في المدارس وبدأت تنتشر الكتب والمقالات التي تعالج التربية السياسية. كما ساهمت وسائل الإعلام المختلفة في تناول الموضوع بصورة جادة ومن ثم أخذت التربية السياسية وتنمية الوعي السياسي تحتل مكاناً مهماً. وأسهمت العملية التربوية إسهاماً

كبيراً في تطوير التربية السياسية في إنكلترا[٥٣].

فهذه التجربة الإنكليزية جديرة بالدراسة للاستفادة منها، إذ كانت إنكلترا من الدول التي تعارض التربية السياسية ثم حدثت عوامل دفعتها للعناية بها.

ونحن في المجتمع الكويتي لدينا أسباب كثيرة أشرنا إلى بعض منها في هذا البحث تحتم علينا أن نهتم بتثقيف الشباب سياسياً وتنمية الوعي السياسي لديهم.

الفروق بين فئات العينة

(١) فروق بينهم بسبب اختلافهم في الجنس: على الرغم من أن جميع أفراد العينة ذكوراً وإناثاً وافقوا على فقرات هذا المجال إلا أننا نجد أن الذكور أميل من الإناث إلى الموافقة على الفقرات (١٨ ـ ١٩ ـ ٢٠ ـ ٢٣ ـ ٢٤ ـ ٢٥) في حين كانت الإناث أميل إلى الموافقة من الذكور في الفقرتين (٢٦ ـ ٢٧).

(٢) فروق بسبب اختلافهم في الجنسية: على الرغم من أن غالبية أفراد العينة من كويتيين وغير كويتيين قد وافقوا على جميع فقرات هذا المجال إلا أن درجة موافقة غير الكويتيين كانت أعلى من الكويتيين في الفقرات التالية (١٨ ـ ١٩ ـ ٢٠ ـ ٢١ ـ ٢٢ ـ ٢٣ ـ ٢٤ ـ ٢٩) في حين مال الكويتيون إلى الفقرات الثلاث التالية (٢٦ ـ ٢٧ ـ ٢٨).

(٣) فروق بسبب اختلافهم في المرحلة التعليمية، حيث ظهرت بينهم فروق ذات دلالة إحصائية، إذ نجد أعضاء هيئة التدريس الجامعية أميل إلى الموافقة على الفقرات التسع (١٨ ـ ١٩ ـ ٢٠ ـ ٢١ ـ ٢٢ ـ ٢٣ ـ ٢٤ ـ ٢٦ ـ ٢٩) بينما نجد أن المعلمين في التعليم العام أميل إلى الموافقة على الفقرة (٢٨).

(٤) فروق بسبب اختلافهم بسنوات الخبرة، حيث يميل من تتراوح سنوات خبرتهم ما بين ١١ و١٥ سنة إلى الموافقة على الفقرات (٢٤ ـ ٢٦ ـ ٢٩).

(٥) فروق بسبب اختلافهم في منطقة السكن، حيث نجد من يسكن في محافظة العاصمة أميل إلى الموافقة على البنود التالية: (١٩ ـ ٢٢ ـ ٢٣) بينما نجد من يسكن في محافظة حولي أميل إلى الموافقة على البند (٢٦).

---

(٥٣) محمد أحمد حسين السيد ناصف، «التربية السياسية للشباب: دراسة مقارنة بين مصر والمملكة المتحدة،» (رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٩٨٩)، ص ١١٥ ـ ١٢٥.

٣ ـ المجال الثالث: المعلم ودوره في تنمية الوعي الديمقراطي

الجدول رقم (٧ ـ ٦)

آراء أفراد العينة في دور المعلم في تنمية الوعي الديمقراطي

	العبارة	درجة الموافقة						المتوسط العام(*)
	ثالثاً: دور المعلم	موافق	النسبة المئوية	غير موافق	النسبة المئوية	لا أدري	النسبة المئوية	
٣٠	المعلم الركن الأساسي في تعليم الديمقراطية	١١٣٣	٨٩,٨	١٢٥	٩,٩	٤	٣,٠	٨٩,٢
٣١	لا يستطيع المعلم تعليم الديمقراطية إلا إذا كان المجتمع المدرسي مجتمعاً ديمقراطياً	١١٢٣	٨٩,٠	١٣٣	١٠,٥	٦	٠,٥	٢,٨٩
٣٢	يجب أن يشارك المعلم في صناعة القرارات التي تهمه	١١٩٤	٩٤,٦	٦٤	٥,١	٤	٠,٣	٢,٩٤
٣٣	يجب الثقة بالمعلم في عملية تقويمه لطلابه من دون رقابة قاسية عليه	١١٢١	٨٨,٨	١٣٨	١٠,٩	٣	٠,٢	٢,٨٩
٣٤	الثقة بالمعلم باتباع طرق التدريس التي يراها مناسبة لمادته وطلابه	١١٦٤	٩٢,٢	٩٦	٧,٩	٢	٠,٢	٢,٩٢
٣٥	الأخذ برأي المعلم في تقويم الكتاب المدرسي	١٢١٩	٩٦,٦	٤٣	٣,٤	-	-	٢,٩٧
٣٦	تضع الوزارة الخطوط العريضة لتأليف الكتاب المدرسي	١٠٥٤	٨٣,٥	١٨٩	١٥,٠	١٩	١,٥	٢,٨٢
٣٧	يقوم بتأليف الكتب مؤسسات نشر متخصصة ومتنافسة	٨٥٦	٦٧,٨	٣٦٤	٢٨,٨	٤٢	٣,٣	٢,٦٥
٣٨	تستعين مؤسسات النشر بخبراء من المعلمين والموجهين في التأليف	١١٠٢	٨٧,٣	١٣٩	١١,٠	٢١	١,٧	٢,٨٦
٣٩	إعطاء حرية للمعلمين في اختيار الكتب التي يرونها الأفضل وفق معايير موضوعية علمية	٩٨١	٧٧,٧	٢٧٢	٢١,٦	٩	٠,٧	٢,٧٧
٤٠	طباعة الكتب في مؤسسات النشر يساعد على النهوض بالكتاب والعمل على سرعة تحديثه	٩٩٠	٧٨,٤	٢٤٢	١٩,٤	٢٧	٢,١	٢,٧٦
	المتوسط العام							٢,٨٥

(*) من ١ إلى ١,٣٩ مستوى الإجابة يقع في مجال «لا أدري»، ومن ٤٠ إلى ٢,٣٩ في درجة «غير موافق»، ومن ٢,٤٠ إلى ٣ في درجة «موافق».

يتضح من الجدول رقم (٧ ـ ٦) أن الغالبية العظمى من أفراد العينة أيدت المقترحات التي قدمها الباحثان، الخاصة بالدور الذي يمكن أن يقوم به المعلم لترسيخ مبادىء النظام الديمقراطي، والإجراءات التي يمكن أن تتبع لتمكين المعلم من القيام بهذا الدور. ويبلغ إجمالي متوسط الدرجة الكلية على هذا المجال ٢,٨٥، وفي ما يلي عرض لتلك الآراء:

(٣٠) المعلم الركن الأساسي في تعليم الديمقراطية، وافق عليه ٨٩,٨ بالمئة

وعارضه ٩,٩ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٠,٣ بالمئة.

(٣١) لا يستطيع المعلم تعليم الديمقراطية إلا إذا كان المجتمع المدرسي مجتمعاً ديمقراطياً، وافق عليه ٨٩ بالمئة وعارضه ١٠,٥ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٠,٥ بالمئة.

(٣٢) يجب أن يشارك المعلم في صناعة القرارات التي تهمه، وافق عليه ٩٤,٦ بالمئة وعارضه ٥,١ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٠,٣ بالمئة.

(٣٣) يجب الثقة بالمعلم في عملية تقويمه لطلابه من دون رقابة قاسية عليه، وافق عليه ٨٨,٨ بالمئة وعارضه ١٠,٩ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٠,٨ بالمئة.

(٣٤) الثقة بالمعلم باتباع طرق التدريس التي يراها مناسبة لمادته وطلابه، وافق عليه ٩٢,٢ بالمئة وعارضه ٧,٦ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٠,٢ بالمئة.

(٣٥) الأخذ برأي المعلم في تقويم الكتاب المدرسي، وافق عليه ٩٦,٦ بالمئة وعارضه ٣,٤ بالمئة.

(٣٦) تضع الوزارة الخطوط العريضة لتأليف الكتاب المدرسي، وافق عليه ٨٣,٥ بالمئة وعارضه ١٥ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ١,٥ بالمئة.

(٣٧) يقوم بتأليف الكتب مؤسسات نشر متخصصة ومتنافسة، وافق عليه ٦٧,٨ بالمئة، وعارضه ٢٨,٨ بالمئة، وأجاب بـ «لا أدري» ٣,٣ بالمئة.

(٣٨) تستعين مؤسسات النشر بخبراء من المعلمين والموجهين في التأليف، وافق عليه ٨٧,٣ بالمئة وعارضه ١١ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ١,٧ بالمئة.

(٣٩) إعطاء حرية للمعلمين في اختيار الكتب التي يرونها الأفضل وفق معايير موضوعية علمية، وافق عليه ٧٧,٧ بالمئة وعارضه ٢١,٦ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٠,٧ بالمئة.

(٤٠) طباعة الكتب في مؤسسات النشر تساعد على النهوض بالكتاب والعمل على سرعة تحديثه، وافق عليه ٧٨,٤ بالمئة وعارضه ١٩,٤ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٢,١ بالمئة.

فهذا المجال مخصص كما هو واضح لإبراز دور المعلم في تنمية الوعي الديمقراطي.

وبعد أن أشرنا في المجال الثاني إلى الدور الذي يمكن أن تقوم به المناهج الدراسية لمعالجة تلك السلبيات، سنحاول في هذا المجال إبراز الدور الذي يمكن أن يقوم به المعلم لإصلاح المسيرة الديمقراطية ومعالجة سلبياتها.

وباستقراء إجابات هذا المجال وتحليلها سنجد أن غالبية المربين ممن أخذنا برأيهم تؤيد المقترحات الرامية إلى إبراز دور المعلم في تعليم الديمقراطية وترسيخ مبادئها. ولا غرابة في ذلك فالمعلم هو حجر الزاوية في العمل التربوي ولن تستطيع أي تربية أن تحقق أهدافها بنجاح إلا بوجود المعلم الكفء المدرك لأبعاد أهداف تلك التربية وفلسفتها وكيفية تحويلها إلى واقع.

فإذا أردنا تنمية الوعي السياسي في أبنائنا وآمنا بالدور الذي يمكن أن يلعبه التعليم في ذلك، فلن نجد أحداً أكثر قدرة من المعلم على ترسيخ تلك المبادىء بين صفوف الناشئين، نظراً لاحتكاكه المباشر معهم ولمعرفته بتفكيرهم ومشاعرهم وإلمامه بالأساليب والطرق التي تساعد على تنمية التفكير والسلوك.

ولن يتمكن المعلم من تحقيق ذلك إلا إذا توفر جانبان:

الجانب الأول: يتصل بإعداد المعلم إعداداً يمكنه من فهم الديمقراطية وإدراك أهميتها.

الجانب الثاني: يتصل بالمجتمع المدرسي، فيجب أن يكون المجتمع المدرسي مجتمعاً ديمقراطياً يحترم المعلم ويأخذ برأيه في صناعة القرارات ولا سيما التي تهمه، ويثق به في عملية تقويم طلابه واختيار طرق التدريس التي يراها مناسبة لمادته وطلابه، ويأخذ برأيه في تقويم الكتاب المدرسي والمنهج ويعطيه الحرية في اختيار الكتب والمراجع في ظل احتكار وزارة التربية لتأليف الكتب وفرضها على المعلمين. ويرى الدكتور عمار أن التعليم العربي يواجه إشكاليات عديدة منها عدم المشاركة المجتمعية في صياغة الأهداف والمناهج والتقويم والتطوير، واحتكار الجهات الرسمية في هذه القضايا(٥٤).

وإننا نشارك د. عمار هذا الرأي، فإذا أردنا إحداث تطورات سريعة وفعالة في نظامنا التربوي وخاصة في مجال التأليف والتقويم، فمن الضروري أن يتيح فرصة للقطاع الخاص ليساهم في عملية التطوير، لأن الجهاز الرسمي بما يتصف به من رتابة وبيروقراطية سيكون عاجزاً عن تحقيق التطور بالسرعة المطلوبة.

وقد يتطلب ذلك وجود مؤسسات نشر متميزة تتميز بالكفاءة والموضوعية، فبكل تأكيد إذا أردنا أن يقوم المعلم بهذا الدور فإننا بحاجة إلى إعادة النظر في اختيار طالب كلية التربية وإعادة النظر في فلسفة إعداده، وكذلك إعداد القطاع الخاص

---

(٥٤) انظر ورقة حامد عمار التي قدمت إلى: مؤتمر التجديد التربوي، الكويت، جمعية المعلمين الكويتية، أيار/مايو ١٩٩٥.

لتحمل تلك المسؤولية. فمن الخطورة المطالبة بإحداث تلك التغيرات بصورة مفاجئة، ولكن إذا آمنا بأهميتها فيجب أن نبحث عن الوسائل والإجراءات التي تساعد على تحقيقها.

الفروق بين فئات العينة

(١) **فروق بسبب اختلافهم في الجنس**، حيث ظهرت بينهم فروق ذات دلالة إحصائية في الفقرات التالية (٣٠ ـ ٣٢ ـ ٣٣ ـ ٣٧ ـ ٣٨)، إذ كان الذكور أميل إلى الموافقة من الإناث في تلك الفقرات في حين مال الإناث إلى الموافقة على الفقرات (٣١ ـ ٣٤ ـ ٣٥).

(٢) **فروق بينهم بسبب اختلافهم في الجنسية**، حيث نجد أن غير الكويتيين أميل إلى الموافقة من الكويتيين على الفقرات (٣١ ـ ٣٣ ـ ٣٥ ـ ٣٦ ـ ٣٧ ـ ٣٨).

(٣) **فروق بسبب اختلافهم في المرحلة التعليمية**، حيث كان المعلمون في التعليم العام أميل إلى الموافقة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على الفقرات (٣٣ ـ ٣٤ ـ ٣٩).

(٤) **فروق بسبب اختلافهم في منطقة السكن**، حيث مال من يسكن في محافظة حولي إلى الموافقة على الفقرة (٣٣).

٤ ـ المجال الرابع: الأنشطة المدرسية والمجتمع الطلابي

يتضح من الجدول رقم (٧ ـ ٧) أن غالبية أفراد العينة قد وافقت وبصورة عالية على المقترحات التي قدمها الباحثان، الخاصة بخلق مجتمع مدرسي ديمقراطي يساعد الطالب على فهم مبادىء الديمقراطية. وبلغ إجمالي متوسط الدرجة الكلية في هذا المجال ٢,٩٠. وفي ما يلي عرض لتلك الآراء:

(٤١) **يجب أن يكون المجتمع المدرسي مجتمعاً ديمقراطياً بالنسبة للطالب، يساعده على فهم النظام الديمقراطي وممارسته ممارسة سليمة**، وافق عليه ٨٩,٣ بالمئة وعارضه ١٠,٥ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٠,٢ بالمئة.

(٤٢) **تهيئة الجو المدرسي الذي يشجع الطلبة على المشاركة في تحمل المسؤولية واتخاذ القرار**، وافق عليه ٩٢,٢ بالمئة وعارضه ٧,٧ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٠,٢ بالمئة.

(٤٣) **تشجع المدرسة الطلبة على تكوين اتحاد الطلبة وإعطائهم الحرية في ممارسة تنظيمهم الطلابي**، وافق عليه ٨٦,٨ بالمئة وعارضه ١٢,٨ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٠,٥ بالمئة.

الجدول رقم (٧ ـ ٧)
إجابات أفراد العينة عن المناخ المدرسي والأنشطة ودورهما في دعم الديمقراطية

	العبارة	درجة الموافقة						المتوسط
	رابعاً: الأنشطة والمجتمع الطلابي	موافق	النسبة المئوية	غير موافق	النسبة المئوية	لا أدري	النسبة المئوية	العام(*)
٤١	يجب أن يكون المجتمع المدرسي مجتمعاً ديمقراطياً بالنسبة للطالب، يساعده على فهم النظام الديمقراطي وممارسته ممارسة سليمة	١١٢٧	٨٩,٣	١٣٣	١٠,٥	٢	٠,٢	٢,٨٩
٤٢	تهيئة الجو المدرسي الذي يشجع الطلبة على المشاركة في تحمل المسؤولية واتخاذ القرار	١١٦٣	٩٢,٢	٩٧	٧,٧	٢	٠,٢	٢,٩٢
٤٣	تشجع المدرسة الطلبة على تكوين اتحاد الطلبة وإعطائهم الحرية في ممارسة تنظيمهم الطلابي	١٠٩٦	٨٦,٨	١٦١	١٢,٨	٥	٠,٤	٢,٨٦
٤٤	يتم اختيار القيادات الطلابية وفق معايير موضوعية	١١٠٩	٨٧,٩	١٤١	١١,٢	١٢	١,٠	٢,٨٧
٤٥	تشجيع الطلبة على ابداء الرأي وعدم الاستخفاف بملاحظاتهم	١١٧٢	٩٢,٩	٨٧	٦,٩	٣	٠,٢	٢,٩٣
٤٦	تشجيع الطلبة على حب الاستطلاع	١١٨٤	٩٣,٨	٧٧	٦,١	١	٠,١	٢,٩٤
٤٧	وضع لائحة عقابية للطلبة المخالفين	١١٢٧	٨٩,٣	١٣٢	١٠,٥	٣	٠,٢	٢,٨٩
٤٨	يتم عرض المخالفين على مجلس تأديبي ليشعروا بالعدالة	١١٠١	٨٧,٢	١٥٤	١٢,٢	٧	٠,٦	٢,٨٧
	المتوسط العام							٢,٩٠

(*) من ١ إلى ١,٣٩ مستوى الإجابة يقع في مجال «لا أدري»، ومن ١,٤٠ إلى ٢,٣٩ في درجة «غير موافق»، ومن ٢,٤٠ إلى ٣ في درجة «موافق».

(٤٤) يتم اختيار القيادات الطلابية وفق معايير موضوعية، وافق عليه ٨٧,٩ بالمئة وعارضه ١١,٢ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ١,٠ بالمئة.

(٤٥) تشجيع الطلبة على إبداء الرأي وعدم الاستخفاف بملاحظاتهم، وافق عليه ٩٢,٩ بالمئة وعارضه ٦,٩ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٠,٣ بالمئة.

(٤٦) تشجيع الطلبة على حب الاستطلاع، وافق عليه ٩٣,٨ بالمئة وعارضه ٦,١ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٠,١ بالمئة.

(٤٧) وضع لائحة عقابية للطلبة المخالفين، وافق عليه ٨٩,٣ بالمئة وعارضه ١٠,٥ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٠,٢ بالمئة.

(٤٨) يتم عرض المخالفين على مجلس تأديبي ليشعروا بالعدالة، وافق عليه ٨٧,٢ بالمئة وعارضه ١٢ بالمئة وأجاب بـ «لا أدري» ٠,٦ بالمئة.

ويتبين من تحليل هذه الاستجابات أن غالبية أفراد العينة تؤيد المقترحات التي قدمها الباحثان والرامية إلى إبراز أهمية الوسائل التي تساعد المجتمع المدرسي ليكون مجتمعاً ديمقراطياً يغرس في الطالب قيم الديمقراطية ومبادئها ويشجعه على ممارستها ممارسة سليمة.

فالديمقراطية كما يراها بعض الباحثين ليست مجرد شعارات وإنما هي سلوك وممارسات وأسلوب حياة لا يمكن أن تتحقق إلا بممارسة الأسلوب الديمقراطي لجميع أفراد الشعب، فمن هنا تبرز الحاجة لتعلمها وتربية الناشئين على قيمها ومبادئها، ويجب أن يكون هذا التعليم والتربية مقرونين بالتثقيف الديمقراطي الواسع الذي يضع مبادىء الديمقراطية وفلسفتها في متناول الجميع[٥٥].

إذاً فتعليم الديمقراطية وتربية المواطنين على مبادئها ليسا بالأمر اليسير، بل هما من الأمور الصعبة التي تحتاج إلى جهود مضنية. لهذا أبرز هذا البحث في ما سبق دور المناهج الدراسية والمعلم في تعليم الديمقراطية وترسيخ قيمها. وفي هذا المجال يركز على الأنشطة والبرامج غير الصَّفِّية التي تهيىء المجتمع المدرسي ليكون مناخاً فكرياً مليئاً بالأنشطة والبرامج الحيوية التي تساعد الطالب على فهم الديمقراطية وممارستها ممارسة فعلية. ولهذا اقترح البحث بعض الأنشطة التي تشجع الطلبة على المشاركة وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار.

فالمشاركة السياسية كما يرى بعض الباحثين من أهم عناصر المفهوم الديمقراطي، ويجب تعليم المواطنين هذا المبدأ ليدركوا أهميته وارتباطه بحياتهم ومصير مجتمعهم، ويدركوا أبعاده والمقدرة على تأديته.

ويرى معوض أن المشاركة السياسية تعني في أوسع معانيها حق المواطن في أن يؤدي دوراً مهماً في عملية صنع القرارات السياسية، وفي أضيق معانيها تعني حقه في مراقبة هذه القرارات للتقويم والضبط عند صدورها من الحاكم[٥٦].

كما اقترح البحث وضع لائحة عقابية للطلاب المخالفين تكون معروفة للطلبة وأولياء الأمور، وعرض المخالفين على مجلس تأديبي يحكم في ضوء اللائحة ويساوي بين الطلبة ولا يمايز بينهم. وبهذا الجو سيصبح المجتمع المدرسي مجتمعاً ديمقراطياً

---

(٥٥) محمد ابراهيم محمد أبو هليل، «التنشئة السياسية لطلاب المرحلة الثانوية الفنية لمحافظة البحيرة،» (رسالة ماجستير، جامعة الاسكندرية، كلية التربية، قسم أصول التربية، ١٩٩٠)، ص ٤٤.

(٥٦) انظر: جلال عبد الله معوض، «أزمة المشاركة السياسية في الوطن العربي،» في: علي الدين هلال [وآخرون]، **الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي**، سلسلة كتب المستقبل العربي؛ ٤ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٣)، ص ٦٣.

تنمو فيه مبادىء الديمقراطية وتزدهر مثل الحرية والعدالة والمساواة والمشاركة الشعبية ليدركوا معناها وأهميتها ويتدربوا على ممارستها ممارسة سليمة.

الفروق بين فئات العينة

(١) **فروق بينهم بسبب اختلافهم بالجنس**، حيث ظهرت بينهم فروق ذات دلالة إحصائية في البنود (٤١ ـ ٤٣ ـ ٤٤ ـ ٤٥ ـ ٤٧ ـ ٤٨)، فقد كان الذكور أكثر ميلاً للموافقة عليها من الإناث. وهذا يعني أن المعلمين أكثر ميلاً لتأييد تلك الأنشطة الطلابية من الإناث.

(٢) **فروق بينهم بسبب اختلافهم في الجنسية**، حيث ظهرت بينهم فروق ذات دلالة إحصائية في البنود (٤١ ـ ٤٢ ـ ٤٣ ـ ٤٤ ـ ٤٥ ـ ٤٧ ـ ٤٨)، فقد مال غير الكويتيين لتأييد تلك البنود بصورة أوضح من الكويتيين، وذلك يرجع إلى أن غير الكويتيين من الممكن أن يكونوا جربوا تلك الأنشطة في مؤسساتهم التعليمية في دولهم، وتبين لهم أهميتها، أو أنهم يعتقدون أن مثل تلك الأنشطة قد تساعد في تحسين صورتهم وتدعيم موقفهم داخل المدرسة ليثبتوا جدارتهم ونشاطهم مع طلابهم، مما يثبت موقفهم أكثر لصالح العمل المستقر لمستقبلهم المعيشي.

(٣) **فروق بسبب اختلافهم في المرحلة التعليمية**، حيث ظهرت بينهم فروق دالة إحصائياً في البندين (٤٧ ـ ٤٨)، إذ كان المعلمون في التعليم العام أميل إلى الموافقة عليها من أعضاء هيئة التدريس الجامعية. وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين يعيشون الواقع المدرسي فيرغبون بشدة في أن يكون في المدارس لائحة عقابية للطلبة المخالفين، ويتم عرض المخالفين على مجلس تأديبي ليشعروا بالعدالة، وذلك لما يواجه المعلمين من مشاحنات بين الطلاب تستدعي وجود رادع لهم.

أما أعضاء هيئة التدريس الجامعية فكانوا أكثر ميلاً من المعلمين في التعليم العام إلى الموافقة على البنود التالية (٤١ ـ ٤٢ ـ ٤٣ ـ ٤٤ ـ ٤٥). فهم يؤكدون أكثر من المعلمين على الأنشطة الطلابية والمناخ المدرسي الديمقراطي.

(٤) **فروق بسبب اختلافهم في سنوات الخبرة**، حيث ظهرت بينهم فروق دالة إحصائياً في البند (٤٣)، إذ كان من تتراوح خبرتهم ما بين ٦ و١٠ سنوات أميل إلى الموافقة على هذا البند من الفئات الأخرى.

(٥) **فروق بينهم بسبب اختلافهم في السكن**، حيث ظهرت بينهم فروق دالة إحصائية في البنود (٤١ ـ ٤٢ ـ ٤٣)، إذ كان من يسكن في منطقة حولي أميل إلى الموافقة عليها، في حين كان من يسكن في محافظة العاصمة أميل إلى الموافقة على البندين (٤٤ ـ ٤٦).

عرض آراء أفراد العينة بالنسبة للأسئلة المفتوحة

اشتملت الاستبانة على ٤ أسئلة مفتوحة لإتاحة الفرصة لأفراد العينة لتبدي رأيها في مجالات هذا الاستبيان حول أمور يمكن أن تكون الاستبانة قد أغفلتها. ويلاحظ على هذه الإجابات أن غالبية أفراد العينة لم تجب عليها اكتفاء بما جاء بالاستبانة، وإنما هي تعبر عن آراء فردية قدمها بعض المربين. وفي ما يلي نتائج أفراد العينة بالنسبة لتلك الأسئلة المفتوحة:

أ ـ آراء أفراد العينة بالنسبة للسؤال المفتوح الأول الخاص بسلبيات التجربة الديمقراطية

أبدى المعلمون في التعليم العام الآراء التالية واعتبروها من سلبيات التجربة الديمقراطية:

ـ حرمان المرأة من حق الانتخاب والترشيح.

ـ حرمان من هم ما بين سن ١٨ و٢١ من المشاركة في الحياة السياسية، وكذلك رجال الجيش والشرطة.

ـ نظام الدوائر الانتخابية يعزز القبلية والطائفية.

ـ غياب الأحزاب السياسية.

ـ عدم إيمان الحكومة بالديمقراطية، وأهميتها بالنسبة لاستمرار نظام الحكم.

ـ استخدام ألفاظ نابية بين الأعضاء في الجلسات والتشهير بالناس.

ـ عدم التعاون بين السلطتين التنفيذية والتشريعية وان بينهما علاقة تحد وسيطرة.

أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة فقد أبدوا الآراء التالية:

ـ عدم أخذ النواب بآراء ناخبيهم حول ما يستجد من قضايا مصيرية.

ـ اختيار النواب على أسس عرقية.

ـ عدم عدالة توزيع الدوائر الانتخابية.

ـ تأييد حكومي لبعض المرشحين.

ـ قلة الوعي لدى بعض النواب.

ـ هناك فرق بين الحرية والفساد ويجب توضيح ذلك في المجتمع.

ـ فساد الجهاز الإداري للدولة عن طريق انتشار الواسطة.

ـ غياب دور الأسرة في غرس مفاهيم الحرية والديمقراطية.

ـ اختيار القيادات يجب أن يتم وفق معايير جديدة قائمة على أساس علمي وموضوعي.

ب ـ آراء أفراد العينة بالنسبة للسؤال المفتوح الثاني الخاص بالمناهج ودورها

قدم المعلمون في التعليم العام الآراء التالية:

ـ ربط الديمقراطية بالدين وحقوق الإنسان.

ـ طرق التدريس لها دور كبير في بناء الوعي الديمقراطي، والطرق الحالية ترسخ الرأي الواحد المتمثل في المعلم ويفضلون طريقة المناقشة والحوار.

ـ الاهتمام باللغة العربية عبر إضافة حصص مقررة لتدريب الطلاب على القراءة والخيال.

أما أعضاء هيئة التدريس في الجامعة فقد قدموا الآراء التالية:

ـ من الأهمية إعداد برامج تربوية في مرحلة رياض الأطفال وبداية وضع البذور الأساسية للقيم الديمقراطية والخبرات التي تناسب الطفل، وينقلها إلى المنزل.

ـ أن تكون عملية تنمية مفاهيم الديمقراطية تتناسب مع المرحلة التعليمية، فيكون التركيز في الابتدائي على تنمية الإدراك حول مفاهيم الديمقراطية من حيث الأسلوب القصصي والأناشيد. بينما يتم أسلوب الاستكشاف في المرحلة المتوسطة عن طريق الزيارات الحقلية والاتصال بالأشخاص كدعوة النواب إلى صفوف المدارس. أما في المرحلة الثانوية فيكون باستخدام أسلوب لعب الأدوار (Role Playing) في المدرسة، وكذلك إجراء الدراسات والبحوث التاريخية والوصفية والتطبيقية ذات الصلة بالمفهوم الديمقراطي بهدف اكتساب المبادىء والخبرات.

ـ تضيف المناهج المهارات اللازمة للمشاركة في الحياة الديمقراطية.

ـ مواكبة المناهج للمشكلات المعاصرة للمجتمعات. والتركيز أكثر على الحقوق والحريات.

ـ توضيح مفهوم الشورى في الإسلام مقابل الديمقراطية الحديثة.

ـ مشاركة أساتذة متخصصين في المادة الدراسية مثل أساتذة كلية العلوم والآداب ومتخصصين في أساليب تقويمها مثل أساتذة القياس والتقويم.

ـ غرس المفاهيم الإسلامية الصحيحة.

- غرس الاهتمام بالنظام وحب تطبيق النظام.

- إبراز دور المرأة الانتخابي والتعاون الأسري بين الأم والأب.

- تدريس حقوق الإنسان والدستور الكويتي.

- مشاركة القطاعات المختلفة بديمقراطية التعليم.

- ضرورة وجود دورات في تنمية الثقافة الديمقراطية.

- الاهتمام بالمناهج التي تساعد الطالب على اتخاذ القرار ومعرفته بما يحيط به من أمور.

- العدالة والتسامح والاحترام للديانات والمذاهب والطوائف الأخرى.

- التركيز في المناهج على مآسي التاريخ والكوارث التي حدثت للبشر بسبب غياب الديمقراطية لتلافي التفرد في السلطة وظاهرة الحجر على العقل وخنق الحريات.

ج - آراء أفراد العينة بالنسبة للسؤال المفتوح الثالث الخاص بدور المعلم في تعليم الديمقراطية

أبدى المعلمون في التعليم العام التصورات التالية:

- إشراك المعلم في دورات داخلية وخارجية، وأن يقدر المعلم مادياً ومعنوياً، وأن يمارس الديمقراطية سلوكاً في المدرسة.

- السماح للمعلم بأن يعطي ما عليه من دروس ثم يخرج.

- تكدس الجدول المدرسي يحد من عطاء المعلم.

- تكليف المعلم بأعباء إدارية تجعله لا يتفرغ لغرس الديمقراطية.

- يجب أن يشجع الطلبة على طرح موضوعات وعمل بحوث وحوارات مع أشخاص لهم دور في الحياة.

- ضرورة وجود قوانين تساعد المعلم على أن يلقى الاحترام من قبل الطلبة.

- إعطاء المعلم دورات في طريقة التعامل مع الآخرين.

- عدم تقييد المعلم بطريقة معينة تحد من إبداعه.

- هناك ظلم من التقارير التي توضع للمعلم والأمور لا تخلو من المحسوبية.

أما أعضاء هيئة التدريس الجامعية فقد أبدوا التصورات التالية:

ـ إعداد المعلم على أسس قائمة على الروح الديمقراطية وإعطاؤه مساحة للتعامل مع الطلبة وإعداد البرامج ونوع من اللامركزية.

ـ تدريب المعلم أثناء الخدمة وأن يكون مركز اهتمام هذه البرامج إكسابه المعارف والمهارات المتصلة بالديمقراطية.

ـ عقد لقاءات تنويرية للمعلمين لترسيخ مداركهم حول أهمية التعليم في ترسيخ مبادىء الديمقراطية.

ـ للمعلم الحق بإضافة معلومات خارجية في تدريسه ذات صلة بموضوع درسه.

د ـ آراء أفراد العينة بالنسبة للسؤال المفتوح الرابع الخاص بالأنشطة الطلابية والمجتمع المدرسي

قدم المعلمون التصورات التالية بالنسبة لهذا السؤال:

ـ توسيع عضوية الطلاب في التجمعات المحلية (النوادي ـ المنظمات ـ التجمعات التي تساعد على غرس الوعي السياسي والاجتماعي لديهم).

ـ مشاركة الأسرة في الأنشطة الطلابية، ودور أولياء الأمور في ممارستهم للديمقراطية من خلال مجالس الآباء والأمهات.

ـ الاهتمام بالأنشطة الطلابية لكل الطلبة، خاصة الضعاف الذين لا يميلون للاشتراك في الأنشطة.

ـ الأنشطة المدرسية الحالية لا تهتم بالموهوبين ولا تحقق الهدف التربوي الذي يعطيهم الحرية في ممارستهم لهواياتهم. بالإضافة إلى عدم تشجيع التدريب المهني للطلبة في المدارس، وهي خطوة ضرورية لاحترام العمل اليدوي.

أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس الجامعية فقد قدموا التصورات التالية بالنسبة لهذا السؤال:

ـ الإكثار من البرامج والأنشطة التي تعتمد على التعليم الذاتي، والنقد الذاتي بالنسبة للطلبة وتقويم أعمالهم ومشاريعهم وفق مقاييس واضحة وأيضاً القدرة على تقويم المعلم.

ـ تمكين الطلبة من المشاركة في إيجاد حلول عملية للمشكلات الاجتماعية التي يواجهها المجتمع.

ـ وضع معايير واضحة وآليات والتحقق من تطبيق العمل وفقها.

ـ تكثيف البرامج التلفزيونية والإعلامية الموجهة للطلبة.

ـ دعم استقلالية القرار الطلابي بعيداً عن الضغوط السياسية الحزبية.

ـ عدم المبالغة في الأنشطة الطلابية لأنها تؤدي إلى غرس الفئوية والتطرف.

ـ الاهتمام بالأنشطة الطلابية لتنمية المهارات الاجتماعية للأبناء، فالكثير منهم يعانون عدم وجود الهوية الواضحة وضعف الثقة بالنفس.

ـ أن يكون هناك تقويم دوري لأداء المعلم بعيداً عن التحيز والمحسوبية.

ـ تشكيل مجالس طلابية في المدارس الثانوية للنظر في أداء المدرس وطريقة تدريسه وسلوكياته ومدى استفادة الطلبة العلمية منه، كما تساهم في عرض هموم الطلبة ومشكلاتهم على الإدارة المدرسية.

ـ تكون ممارسة الأنشطة جزءاً من المنهج والعمل المدرسي اليومي.

رابعاً: أهم النتائج

من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

١ ـ وافق غالبية أفراد العينة على معظم الآراء التي قدمها البحث والخاصة ببعض السلبيات التي لحقت بتجربتنا الديمقراطية، ودور المناهج الدراسية والمعلم والأنشطة المدرسية في تعليم الديمقراطية وترسيخ مبادئها وقيمها.

٢ ـ ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة بسبب اختلافهم في الجنس والجنسية والمرحلة التي يعلِّمون فيها، وسنوات الخبرة والسكن.

٣ ـ لم تكن الفروق بين أفراد العينة فروقاً ذات اختلاف في النوع، من حيث موافق أو عدم موافق، بل كانت من حيث الدرجة، حيث كانت الفروق لصالح الإجابات الأكثر ارتفاعاً في الموافقة على البنود.

٤ ـ قدم المعلمون في التعليم العام وأعضاء الهيئة التعليمية الجامعية من خلال الأسئلة المفتوحة تصورات للنهوض بالمسيرة الديمقراطية بما يتسق وما طرحناه من فقرات داخل كل مجال.

٥ ـ خرجت الدراسة بتصورات تعتبر مقترحات إجرائية سنحاول الاستفادة منها في التوصيات.

خامساً: خاتمة وتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التأكيد أن الديمقراطية نظام فكري وسياسي واسع له قيمه ومبادئه، وأن التعليم يستطيع أن يقوم بدور مهم في تعليم الديمقراطية وترسيخ مبادئها. ولقد بينا في هذه الدراسة أن تجربتنا الديمقراطية تشوبها بعض السلبيات، وأن استمرار هذه السلبيات قد يشكل خطراً يهدد النسيج السياسي والاجتماعي للمجتمع.

ولقد أيدت غالبية المربين الذين سألناهم إبداء رأيهم وجود تلك السلبيات، كما أيدوا أن يقوم نظامنا التربوي بدور فعال في إصلاح تجربتنا الديمقراطية ومعالجة سلبياتها.

فللاستفادة من نتائج هذه الدراسة الميدانية وما اطلعنا عليه من دراسات سابقة تعكس تجارب بعض الدول وآراء رجال الفكر والسياسة والتي أكدت جميعها أهمية الديمقراطية، وأهمية التعليم في ترسيخ مبادىء الديمقراطية، نقدم في خاتمة هذا البحث بعض المقترحات التي نعتقد بأهميتها في تحقيق أهداف الدراسة.

أ ـ توصيات عن السلبيات التي برزت أثناء التجربة الديمقراطية

(١) يجب الاعتراف بوجود سلبيات في تجربتنا الديمقراطية.

(٢) يجب أن ندرك أن وقوعنا في أخطاء أثناء التجربة الديمقراطية أمر طبيعي ومتوقع، فيجب أن لا يضعف ذلك من إيماننا بأهمية الديمقراطية.

(٣) يجب دراسة جميع تلك السلبيات والتعرف عليها، سواء ما يتصل منها بأداء مجلس الأمة أو أداء مجلس الوزراء. ولا نبغي التستر على تلك السلبيات بحجة أن إبراز تلك السلبيات والحديث عنها قد يؤدي إلى إضعاف الإيمان بالديمقراطية.

(٤) البحث عن الوسائل التي تساعد في معالجة تلك السلبيات ومن أهمها التعليم.

ب ـ توصيات بخصوص المناهج الدراسية

(١) يجب أن تبدأ مناهج التعليم بغرس قيم الديمقراطية لدى الطفل في المرحلة الابتدائية.

(٢) يجب غرس قيم الديمقراطية لدى الطفل في المرحلة الابتدائية بصورة مبسطة تتناسب مع قدراته.

(٣) يتم تعليمه تلك المبادىء في المرحلة الابتدائية عن طريق مادة التربية الدينية

واللغة العربية والاجتماعيات وبعض الأنشطة المدرسية عن طريق اختيار بعض آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والقصص والأناشيد والتمثيليات.

(٤) يجب تعميق تلك القيم في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

(٥) وضع مقرر في المرحلة الثانوية يوضح تطور الديمقراطية ومفاهيمها وأهميتها بالنسبة للإنسان والدولة.

(٦) يكون ضمن محتويات هذا المقرر زيارات ميدانية لمجلس الأمة ليشاهد الطلبة الجلسات، كما تعرض عليهم جلسات مسجلة لمناقشات مجلس الأمة، على أن يتم تقويم تلك الجلسات مع مدرسين متخصصين.

(٧) أن يكون ضمن هذا المقرر إبراز المآسي التي عانتها البشرية بسبب غياب الديمقراطية.

ج ـ توصيات بالنسبة للمعلم ودوره في تنمية الوعي الديمقراطي

(١) يجب أن يكون المجتمع المدرسي مجتمعاً ديمقراطياً بالنسبة للمعلم.

(٢) يسمح له بالمشاركة في صناعة القرارات وخاصة التي تهمه.

(٣) يثق بالمعلم في عملية تقويم طلبته وفي اتباع الطرق والأساليب التي يراها مناسبة لمادته وطلابه.

(٤) وقف احتكار وزارة التربية لعملية تأليف الكتب الدراسية وتقويمها على أن تكتفي الوزارة بوضع الخطوط العريضة لتلك الكتب.

(٥) تهيئة القطاع الخاص ليساهم في عملية التأليف والتقويم وتطوير المناهج.

(٦) إعطاء المدرس الحرية في اختيار الكتب التي يراها الأفضل لمادته وطلابه.

(٧) لا بد من إعداد المدرس ليكون قادراً على تحقيق تلك الأهداف، وقد يتطلب ذلك إعادة النظر باختيار طالب كلية التربية وطريقة إعداده.

د ـ توصيات بخصوص المجتمع المدرسي والأنشطة الطلابية

(١) يجب أن يكون المجتمع المدرسي مجتمعاً ديمقراطياً بالنسبة للطلبة.

(٢) تشجيع تكوين العلاقات الطيبة بين الطلبة والمدرسين والإدارة المدرسية وأولياء الأمور.

(٣) أن يكون المجتمع المدرسي مليئاً بالأنشطة والبرامج التي تساعد الطالب على فهم مبادىء الديمقراطية وممارستها الممارسة السليمة.

(٤) تشجيع الطلبة على تكوين الاتحادات والتنظيمات الطلابية الحرة لتهيئتهم في عملية تشكيل الوعي والانخراط في عملية المشاركة واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.

(٥) وضع لائحة عقابية للطلبة المخالفين وعرض المخالفين على مجلس تأديبي يحكم في ضوء تلك اللائحة ليشعروا بالعدالة والمساواة.

الفصل الثامن

الديمقراطية والمعلم

عبد الله محمد الشيخ(*)

مقدمة

التكريم سمة من سمات التقدير والتبجيل والاحترام، فالشخص المكرم شخص يستحق الثناء، لأنه أعطى وبذل وجهد واجتهد، وضحى وتفانى وأخلص وبنى وعمر. وكلما كان صاحب التكريم ومن يقوم به كبيراً ومسؤولاً وقائداً كان التكريم في قمته وبلاغته ومكانته.

فما بالنا حين يكون التكريم من الخالق تبارك وتعالى للمخلوق، حيث بلغ التكريم قمته وغايته ومبتغاه بأن سخر له ما في السماوات والأرض، وجعل الملائكة تسجد له وغيره من سائر المخلوقات بالعقل والفكر.

والعقل ينمو ويبدع ويفكر حين تتوافر أجواء الحرية والديمقراطية، ويكاد يختنق ويموت بأجواء القمع ومصادرة الرأي. كما أن الحرية والديمقراطية تنموان وتزدهران في أجواء العدالة والمساواة واحترام الحقوق.

وتمثّل حرية الرأي مبدأ مركزياً في صدارة مبادىء الشريعة الإسلامية وقيمها، فقد أمر الله سبحانه وتعالى المسلمين جميعاً بالتأمل والتفكير والحوار والجدل بالحق في أمور الدنيا والدين. فالنصوص القرآنية تتضمن دعوة صريحة إلى حرية الفكر وإلى الحوار العقلي الهادف من دون اللجوء إلى العنف أو إلغاء حق الآخر في التعبير أو الرد أو حق التعرف والمعرفة. كما عظم النبي عليه الصلاة والسلام حرية الرأي

(*) عميد كلية الدراسات العليا ـ جامعة الكويت.

ورفعها إلى مراتب الجهاد. وما أروع هذا المفهوم القدسي للجهاد الذي يوحد بين الجهاد والخير والعدل، إذ كان النبي ﷺ يجيب من سأله: أي الجهاد أفضل يا رسول الله؟ بقوله: كلمة حق عند سلطان جائر.

إن أساس المجتمع القوي أن يكون الناس أكثر وعياً بحقوقهم وأكثر شجاعة في الدفاع عن حرياتهم وأكثر إخلاصاً في أداء واجباتهم، وهذه أمور ضرورية لنهضة المجتمع وتطوره، ومن ثم تصبح الكرامة الإنسانية هي النواة الحقيقية لانطلاقة المجتمع، ولا ضمان لأي كرامة إلا في ظل نظام ديمقراطي حقيقي، ولا معنى للديمقراطية، إلا إذا اقترنت بتوسيع قاعدة الحريات العامة الفردية والعدالة في توزيع الثروة والمحاسبة الدقيقة لكل مسؤول في مستويات المسؤولية المختلفة.

والكرامة الإنسانية يجب تطويرها عبر مبدأ العدالة، والعدالة أساس الحكم، والحكم الناصح هو الذي يقوم على مبدأ صيانة حرية المواطنين واحترام القانون وأن المواطنين أمام القانون سواء، فليس من المتصور إذاً أن تكون هناك ديمقراطية قابلة للنمو في غياب ثقافة ديمقراطية حقيقية، متجذرة في نفوس الناس وليست طارئة أو شكلية، ثقافة نابعة من الممارسة الحقيقية العملية في مراحل الحياة العمرية المختلفة، ثقافة ديمقراطية تبدأ من المنزل أصلها التفاهم والحوار والنقاش لا الزجر والنهي والردع، ثم تتأصل هذه الثقافة في المدرسة بين المعلم والمتعلم، بين المعلم وإدارة المدرسة، قائمةً على أساس من الحوار والنقاش وتبادل الأفكار واحترام الرأي الآخر والتفاهم والتواد والتراحم والجدل بالتي هي أحسن، بهدف إحقاق الحق والوصول إلى الغايات المنشودة بصورة جماعية منطقية مقبولة، فلا مكان أو مجال للمكابرة والاستعلاء والتفرد بالرأي. هنا ـ وهنا فقط ـ يصبح للإدارة المدرسية دور فعالٌ في ترسيخ مفاهيم الديمقراطية واحترام الرأي الآخر وسماع وجهات النظر المتباينة، وربط الجميع برباط العلاقات الإنسانية، وجعل مسؤولية إدارة المدرسة مسؤولية جماعية والقيادة قيادة مشتركة، وتشجيع الجميع على الممارسة الفعلية للديمقراطية تحت مظلة الاحترام والتقدير واللوائح الضابطة.

وعليه يصبح مفهوم «المواطنة» الحقة مفهوماً محورياً، وشرطاً ضرورياً ولازماً لتحقيق وترسيخ الديمقراطية، ولعل ما كتبه فاكلاف هافيل يوضح بجلاء هذه الحقيقة، حيث أكد أن تجديد المواطنة ليس أحد النواتج الفرعية، بل هو على العكس شرط أساسي من شروط الديمقراطية. فالمواطنة هي الشجاعة، وهي حب الحقيقة، والضمير الحي، هي الحرية النابعة من داخلنا، ومسؤولية الحياة العامة التي نقبل الاضطلاع بها طواعية. إلا أنه لا يمكننا الجزم بما إذا كان يمكن التمسك بهذه القيم وعدم الحياد عنها.

إن الثقافة الديمقراطية الحقة لا ينبغي أن تنكر وجود هوية محددة، سواء كانت عرقية، أو دينية، أو لغوية، أو ثقافية، على ألا تتجاوز حدودها على حساب الهوية الوطنية والتضامن الجماعي والآمال المشتركة للكافة. وتتيح مثل هذه الثقافة الديمقراطية فرصة تحقيق الذات للجميع من خلال تعددية الولاء في ظل حرية الاختيار. وعلى ذلك فإن الديمقراطية يجب أن تكون على المستوى الثقافي، كما هي على الصعيد السياسي: اندماجاً بين الإرادة الخاصة والصالح العام.

كما أن الثقافة الديمقراطية ـ بقدر ما تحدد للفرد قدرته على الاختيار ـ لا يمكن أن تنمو بحرية في تربة الجهل القاحلة، جهل بعض من يتخذون الديمقراطية والحرية وسيلة للبهرجة الاجتماعية وستاراً لإخفاء قصور الذات ونواقصها، وسلماً لتحقيق المكاسب المادية والمعنوية الشخصية، وإشباع نوازع النفس ذات الهوى المرتبط بهذا أو ذاك ممن ليس له علاقة بالعمل العام أو بالصالح العام، كما أنها لا يمكن أن تزدهر في ظل إطار اجتماعي متخلف، أو إطار دكتاتوري مستبد. إن الجهل يقوّي دعائم النظم الدكتاتورية، في الوقت الذي ينخر فيه جسد الديمقراطية، ومن هنا يحتل التعليم موقع الصدارة في الثقافة الديمقراطية.

ولا شك في أن التبادل الحر للآراء يسمح للناس باختيار أسلوب الحياة الشخصي، وطريقة التعبير، ويمنحهم قدراً أكبر من السيطرة على مصيرهم الفردي والجماعي، فالحرية الكاملة للإعلام والتعبير هي حجر الزاوية للثقافة الديمقراطية، لأن تلك الحرية هي الضمان للشفافية التي لا غنى عنها لممارسة الاختيار والمسؤولية، ونقصد هنا الحرية المسؤولة المنضبطة بإطار الشرع والقيم والأخلاق.

لقد استغل البعض أجواء الديمقراطية وقدم الولاء الحزبي أو الطائفي أو القبلي على الولاء الوطني، ورفعت في ظل أجواء الديمقراطية رايات عديدة حيث أصبحنا بالكاد نرى الراية الوطنية. والأدهى من ذلك ما نجده في بعض الدول الإسلامية، حيث رفعت رايات الإلحاد واختفت راية الإسلام. هذه ـ يقيناً ـ ليست الديمقراطية التي ننشد، فهي ديمقراطية موجهة وتدار بأسلوب يحقق مصالح خاصة لا مصالح عامة، ويحقق منافع شخصية على حساب منافع عامة الناس. إن هناك حاجة ماسة لأن يتعلم الناس حقيقة الانتماء الوطني وأن يضعوه موضع الاختبار مع الجيران ومع الأسرة وفي موقع العمل وفي الجمعيات الطوعية، وقبل كل شيء في الممارسة اليومية للحريات العامة على كل الصعد، سواء في المنزل أو في المدرسة أو في مؤسسات العمل.

ولكي يسهم التعليم في تعميق مفهوم الديمقراطية لدى المتعلمين ينبغي أن يكون التعليم ديمقراطياً، أي أن نتحول بالتعليم إلى التعليم الديمقراطي. ولقد حدد كثير من

المربين أبعاد ذلك التحول في[1]:

- **البعد الأفقي**: ويعني الجهود كافة التي تؤدي إلى ازدياد عدد المؤسسات التعليمية وازدياد عدد المنتفعين من التعليم وامتداد سنوات التعليم وتنوع أهدافه.

- **البعد الرأسي**: ويعني قدرة المؤسسات التعليمية على التفاعل مع صور الحياة الأخرى ومع عملية التعلم وعملية الإنتاج وقدرتها على أداء دورها بنجاح. وفي ضوء ذلك يتضح أن التعليم لن يؤدي دوره في تعميق الديمقراطية إلا إذا حدث التحول الديمقراطي للتعليم، وبقدر نجاحه في أداء دوره فإنه يكون قادراً على تحقيق التغير المرغوب فيه للأفراد وتعميق مفهوم الديمقراطية وسلوكياتها لديهم.

أولاً: اقتراحات عملية للمعلمين بغرض تعميق مفهوم الديمقراطية

قد تكون هذه الاقتراحات ملائمة لطبيعة عمل معلمي العلوم، إلا أن لها فائدتها في تبصير المعلمين بصفةٍ عامةٍ بدورهم التربوي أثناء تنفيذ المنهج، ومن أهمها:

١ ـ أن يبتعد المعلمون عن اتجاههم التسلطي في التدريس وأن يستخدموا في تدريسهم الأساليب الملائمة لتعميق مفهوم الديمقراطية ومنها (الأسلوب الكشفي ـ التجريبي ـ الابتكاري ـ التدريبات المحيطة ـ التقارير العلمية. . . الخ). وتلك الأساليب لها أهميتها في تعود التلاميذ على تحمل المسؤولية والتعاون والابتكار والتخطيط والتفكير وغيرها من المهارات والقدرات الضرورية للسلوك الديمقراطي.

٢ ـ تشجيع التلاميذ على اختيار أنشطة ومشروعات علمية مرتبطة بدراساتهم ويقومون بها فرادى أو جماعات، وذلك من شأنه تعميق مفهوم الشخصية الفردية والجمعية، علاوة على تشجيع التلاميذ على حرية التعبير وحرية الاختيار.

٣ ـ تشجيع التلاميذ على عمل جماعات علمية، على أن يقوم التلاميذ باختيار قادتهم في تلك الجماعات بأنفسهم. وهذا له أهميته في تعوُّد التلاميذ على حرية اتخاذ القرار وتنمية مفهوم الحرية السياسية.

٤ ـ إشراك المتعلم في العملية التعليمية بكل أركانها، وذلك من خلال اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة للدراسة ووضع الخطة العملية لتنفيذ تلك الأنشطة، وذلك ينمّي قدرته على المشاركة الفعالة ويجعله يدرك أنه قادر على التفكير والعمل المنتج، وهي سمات أساسية للديمقراطية.

---

(١) عبد المنعم حسنين، «الديموقراطية والمنهج الدراسي،» **التربية** (اللجنة الوطنية لتطوير التربية)، العدد ٨٤ (كانون الثاني/ يناير ١٩٨٧).

٥ ـ تقبل المعلم لكل الآراء التي يبديها التلاميذ من دون تسفيه. وذلك ينمي لدى التلميذ القدرة على المشاركة والتفكير الناقد لكل المواقف التي يمارسها.

٦ ـ تشجيع التلاميذ على مواجهة المشكلات الدراسية أو اليومية بطريقة علمية وحثهم على إيجاد حلول لها بالتفكير فيها بطريقة علمية من دون فرض حلول جاهزة عليهم. وذلك له أهميته على تشجيع التلاميذ على التفكير بطريقة علمية(٢).

ترتبط الديمقراطية بالتربية ارتباطاً وثيقاً، فلا يمكن أن توجد ديمقراطية من دون تربية، وبذلك ظهر ما يسمى بالتربية الديمقراطية. ولقد حاولت الدول الاستعمارية أن تصم الدول المستعمرة بعدم أهليتها لتطبيق النظام الديمقراطي، فحاولت أن تفصل بين الديمقراطية والتربية، إذ تركت الدول بعد أن منحتها نظاماً ديمقراطياً للحكم من دون أن تعمل على تربية أفرادها لممارسة هذا الحكم الديمقراطي. والنتيجة التي أعدت لها وتوقعتها أن يصبح الأمر فوضى، وأن يتنازع الأفراد بعد خروج المستعمر. ويعزو المستعمر هذه الفوضى إلى أن نظام الحكم الديمقراطي لم يكن صالحاً لهذه الدول(٣).

وهنا تكمن الحقيقة الأساسية وهي أن هذا الفصل بين الديمقراطية والتربية يؤدي إلى فشل الديمقراطية وتحولها إلى مجرد شعارات وعبارات وألفاظ لا معنى لها. وهذا ما نلمسه في الدول الافريقية وبعض الدول العربية، وما نراه من تطاحن وصراح وقتال وتخلف، بكل ما تحمله هذه الكلمة من معانٍ، ما هو إلا دليل على أن غياب الديمقراطية المؤطرة بإطارها التربوي هو دمار للمجتمعات.

وإذا كانت التربية هي عملية تشكيل للشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع وإكسابهم الصفات الاجتماعية والنفسية التي تجعلهم مواطنين صالحين في حدود الإطار الأيديولوجي لهذا المجتمع (ولهذا كان الفرد الديمقراطي هو عماد المجتمع وأساسه الأول)، فإن تشكيله بالصفات النفسية والاجتماعية التي يضمها الإطار الديمقراطي من أهم ما يقوم عليه المفهوم الديمقراطي(٤).

وبهذا تستهدف التربية الديمقراطية تحقيق الحرية الإيجابية بإتاحة الفرصة التربوية الصحيحة للأفراد، التي يتمكنون فيها من التعبير عن آرائهم في مناقشات هادفة، وضمن إطار اجتماعي واضح تشكله الجماعة المتمثلة في التلاميذ بقيادة معلمهم الواعي.

---

(٢) المصدر نفسه.

(٣) محمد لبيب النجيحي، **التربية وبناء المجتمع العربي** (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧١).

(٤) المصدر نفسه.

ويعتبر مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من أهم المبادىء التي تقوم عليها التربية في المجتمع الديمقراطي، ذلك أن التعليم حقٌ للفرد تمنحه له الدولة كي تخلق منه مواطناً مستنيراً قادراً على إحداث التغير والتطور.

من أجل هذا كان الاتجاه الحديث نحو نشر التعليم الرسمي للصغار وتقديم التربية الأساسية للكبار لتحقيق هذا الهدف اتجاهاً لا نستطيع التشكيك في روحه الديمقراطية العميقة، فهو يهدف حقاً إلى أن يبلغ كل فرد المستوى الذي تمنحه إياه إنسانيته، حين يفتح قابليته ويذكي إبداعه ويجعله يتعرف على مقومات وجوده الإنساني، ورسالة هذا الوجود. إلا أن هذا المظهر الديمقراطي الأصيل مُعرَّض كغيره من مظاهر الديمقراطية إلى أن ينقلب على أصحابه ويتنكب عن هدفه الأعلى ويغل غير ما زرع[٥]. ولعل ما يمكن أن يؤكد الحرية كممارسة حقيقية هو التخلي عما يسمى بـ التعليم التلقيني وممارسة التعليم الحواري. أما التعليم التلقيني فهو ذلك الذي نرى فيه[٦]:

- الأستاذ يعلم، والطلبة يتلقون.
- الأستاذ يعرف كل شيء والطلاب لا يعرفون.
- الأستاذ يفكر والطالب لا يفكر.
- الأستاذ يتكلم والطالب يستمع.
- الأستاذ ينظم والطالب لا ينظم.
- الأستاذ يختار ويفرض اختياره والطالب يذعن.
- الأستاذ يتصرف والطالب يعيش في وهم التصرف من خلال عمل الأستاذ.
- الأستاذ يختار البرنامج والمحتوى والطالب يتأقلم مع الاختيار.
- الأستاذ يربك المعرفة ويتدخل فيها ويحول دون الطلاب وممارستهم حرياتهم.
- الأستاذ هو قوام العملية التعليمية والطالب نتيجتها.

في ضوء ذلك، ليس من المستغرب أن يعتبر المفهوم التلقيني الرجال كائنات متأقلمة وسهلة القيادة. والحقيقة هي أنه كلما تأكدت حقيقة أن الطلبة مجرد مخازن للمعلومات، كلما قل وعيهم بالعالم المناط بهم تغييره. فقبولهم لهذا الدور السلبي

---

(٥) عبد الله عبد الدائم، «كيف تنقلب الوسائل الديمقراطية أعداء للديمقراطية،» (مجموعة مقالات بعنوان «مشاكل الديمقراطية»).

(٦) باولو فرايري، **تعليم المقهورين**، ترجمه وقدم له يوسف نور عوض (بيروت: دار القلم، ١٩٨٠).

المفروض عليهم يعني بالضرورة تأقلمهم مع هذا الوضع... وضع التلقي.. تلقي الخطط والتخزين.. وضع من يفكر نيابة عنهم.. لا وضع المسؤولية والتفكير والبحث والتجريب والسؤال.

بهذه النوعية من الطلبة.. النوعية التي تتحمل المسؤولية، وتتحمل تبعات هذه المسؤولية، يكون المواطن، ويكون الوطن، وإلا سنكون جميعاً مواطنين من نوع الإمّعه الذين إذا أحسن الناس أحسنوا وإذا أساؤوا أساؤوا، نقتات الشعارات، وننجز الأوهام والخيالات، ونحوّل هزائمنا إلى انتصارات.

ثانياً: الديمقراطية وإعداد المعلم

تؤثر البيئة تأثيراً مباشراً في صقل شخصية المواطن، فالبيئة القمعية تنبت مواطناً مقهوراً لا يؤمن بالرأي الآخر، ولا يقبل به، ولا يعرف أسلوب الحوار والنقاش والتفاهم.

لهذا فالمعلم الذي يعد في بيئة كهذه قطعاً سيكون ممثلاً لهذا الأسلوب القمعي في قاعة الدرس، فيمارس دور الحاكم المتسلط الدكتاتوري الذي يقمع السؤال والاستفسار والرأي الآخر ويرفض النقاش، فالمجتمع الذي يعيش فيه اعتاد على هذا الأسلوب وهذا النمط من التعامل. ومهما تظاهر هذا المعلم الذي تخرج وأعد وتأهل في بيئة ومجتمع لم يعتمد على الحوار والنقاش والتفاهم، وفي وسطٍ كله صراعات ومشاكل وخلافات، أقول مهما تظاهر باستعداده لتقبل الحوار والسؤال والاستفسار برحابة صدر وطيب خاطر، فإن الطبع يغلب التطبع، بل حتى لو كان هذا المعلم صادقاً في نياته فالجو العام هو الذي يغلب وهو يسيطر، ومن ثم يصبح هذا المعلم مخالفاً للنظم واللوائح التي اعتادت عليها هذه البيئة القمعية. أما البيئة الصالحة فهي التي تهيىء جواً صالحاً صحياً يشجع مؤسسات إعداد المعلم على إعداد معلم متفهم لمتطلبات هذه البيئة، من دعوة إلى الحوار والنقاش وتبادل الآراء وإفساح المجال للرأي الآخر وقبوله وإعطائه الفرصة للمساهمة المادية والمعنوية في طرح ما يراه مناسباً، ويكون شعارها اختلاف الرأي هو إثراء للأفكار، في حين أن الصراع إنما صراع أفكار وليس صراع أشخاص، وإن الحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها فهو أحق الناس بها.

إن تقدم المجتمع يعتمد على مقدار ما يعطيه الفرد من بذلٍ وجهد وعطاء، وهذا لن يكون إن لم نحترم تلك الجهود والعطاءات، وهي قطعاً لن تحترم إلا في بيئة صالحة يتنافس أفرادها على بذل كل ما يستطيعون من أجل رفعة المجتمع.. بيئة كهذه يجد المعلم فيها مجالاً رحباً للعطاء، ولعل أفضل مجال هو قاعة الدرس وبين جمهور

المتعلمين، فيمارس معهم الروح الأصيلة للديمقراطية ويتحاور معهم بأسلوب شوري، ويتقبل منهم الأفكار والاطروحات والاستفسارات برحابة صدر، فيكون جو الفصل الدراسي جواً يشجع المعلم على التعليم والبذل ويشجع المتعلم على التحصيل والفهم والتعلم.

لهذا.. ولهذا كله وجب على الدولة أن تكون راعية للعملية التربوية وداعمة لها، وخيرُ رعاية أن تهيىء لها الأجواء الديمقراطية للإبداع في الإعداد والتأهيل والتدريب والتقويم، وعلى معاهد إعداد المعلم أن تستغل تلك الأجواء في إعداد معلم قادر على ترجمة الأجواء الديمقراطية إلى واقع عملي يمارس داخل أسوار المدرسة.

إن إعداد المعلم في مجتمع ديمقراطي يتطلب أن تمارس معاهد وكليات التربية الديمقراطية نظرياً وعملياً بحيث تكون الديمقراطيةُ جزءاً من عملها اليومي، ركيزة أساسية لأي انطلاقة في عالم إعداد المعلم، يمارسها العميد مع زملائه رؤساء الأقسام، ويمارسها رؤساء الأقسام مع أعضاء هيئة التدريس بالأقسام المعنية، ويمارسها عضو هيئة التدريس مع طلبته في قاعة الدرس وفي الإرشاد والتوجيه والنصح، وفي اللقاءات النقاشية والمنتديات الاجتماعية، وفي الاختيار والتعيين والترشيح، ويمارسها المسؤول الإداري في تعامله مع الموظفين والمستخدمين، ويتقبلها الجميع من دون تذمر أو استياء تحت مظلة الثواب والعقاب والحزم والمتابعة والمراقبة. ولعل الممارسة الفعلية في التعامل اليومي بين أعضاء هيئة التدريس من جهة والإدارة الأكاديمية من جهة ثانية، والطلبة من جهة ثالثة، خير ما يرسخ المفاهيم الديمقراطية والأسلوب الشوري في ذهن مخرجات الكلية من المعلمين والمعلمات. وهذه الممارسة أفضل بكثير من أي نظرية أو منهج حول الديمقراطية. إن ما نحتاج إليه هو أن تصبح الديمقراطية منهج حياة ونمط تفكير، الأمر الذي يتطلب تذكيراً، من جهة، وهذا دور بعض المقررات الدراسية، وممارساً فعليةً حيويةً، من جهة أخرى، وهذا هو دور أعضاء هيئة التدريس. ولعل الاقتراحات التالية تصب في تقنين وتفعيل الأسلوب الديمقراطي في كليات التربية:

١ ـ عند المقابلة الشخصية للطلبة المستجدين، والمقابلة الشخصية لأعضاء هيئة التدريس قبل التعاقد، يعطى المقابل فرصة كاملة لإبداء وجهة نظره والاستماع إليه من دون مقاطعة أو تذمر، لمعرفة الخلفية الديمقراطية لهذا الشخص، فإن كان طالباً وُجّه ونصح وأرشد، وإن كان عضو هيئة تدريس لا يؤمن بهذا الأسلوب استُبعد واستُبدل.

٢ ـ عند توزيع الجدول الدراسي يراعى أخذ رأي عضو هيئة التدريس، كما

يجب أن تمثل العدالة في توزيع النصاب واختيار الأيام من دون أن يكون ذلك على حساب القسم أو الكلية.

٣ ـ دعوة الجميع للمشاركة في لجان القسم، ويكون الحسم فيها للانتخابات، على ألا يحتكر البعض لجاناً معينة، وإنما تعطى الفرصة للدماء الشابة للمشاركة في هذه اللجان إن لم يكن هناك مخالفة صريحة للوائح والنظم التي تحدد الشروط الواجب توافرها لأعضاء بعض اللجان.

٤ ـ دعوة الأقسام العلمية إلى ضرورة مراجعة وتقويم صحائف التخرج، والاستماع لرأي أعضاء هيئة التدريس بحسب التخصص في بعض المقررات، والعمل على حذف أو إضافة أو تعديل أو تغيير تلك المقررات بما يحقق الصالح العام، سعياً نحو مواكبة التغيرات العلمية والاجتماعية، وأي تغيير أو إضافة لا ينبغي أن يتما إلا بعد سماع وجهات النظر المختلفة المتخصصة حول الموضوع المطروح للتغيير أو الحذف.

٥ ـ أي تغيير أو إضافة أو تعديل ينبغي سماع وجهات نظر الطلبة بشأنه لأنهم الجمهور المعني بهذا التغيير، بل إن سماع وجهات النظر هذه سيكون له انعكاس ايجابي عليهم في المستقبل حيث يتمثلون هذه الممارسات عند إجراء أي تغيير في موعد أو تاريخ أو نشاط مع طلبتهم في المدرسة عند انخراطهم في سلك التدريس.

٦ ـ تشجيع المتعلمين على حرية القول والتعبير والكتابة والنقاش والحوار وتقبل الرأي الآخر برحابة صدر في إطار من الحرية المنضبطة الملتزمة المسؤولة.

هذا ونعرض في ما يلي لدور كل من المنهج المدرسي بصفة عامة، والمعلم بصفة خاصة، في تعميق مفهوم الديمقراطية، ثم نقدم بعض المقترحات لتفعيل الأسلوب الديمقراطي في كليات إعداد المعلم.

* * *

١ ـ دور المنهج المدرسي في تعميق مفهوم الديمقراطية

للمنهج المدرسي، مهما اختلفت أساليب تنظيمه، عناصر أربعة هي:

الأهداف، والمحتوى، وطرائق التعليم والتعلم، والتقويم.

وذلك إجابة عن الأسئلة الأربعة الرئيسية في أي عملية تعليمية:

لماذا نعلم؟ وماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ وهل نحن حقاً علمنا؟ ولجعل المنهج

يسهم بدور فعال في تعميق الديمقراطية لدى الطلبة، يجب العمل على ما يأتي:

أ ـ بالنسبة للأهداف: يجب أن يبنى المنهج على فلسفة تربوية موجهة يكون هدفها الاستراتيجي تعميق المفاهيم الأصغر المرتبطة بالمفهوم الشامل للديمقراطية، ما يكون له أثره في تشكيل سلوك الدارسين وتوجيهه توجيهاً ديمقراطياً.

ب ـ بالنسبة للمحتوى: يجب إعداد الكتب الدراسية بحيث يتضمن محتواها جوانب التعلم، من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومبادىء ونظريات، التي تعمق من معنى الديمقراطية لدى الدارسين على المستويين النظري والتطبيقي. فبالنسبة للمفاهيم مثلاً تتضمن الكتب مفاهيم معينة كمفهوم الحرية السياسية، ومفهوم الحرية الاجتماعية، ومفهوم المسؤولية، ومفهوم الملكية العامة، ومفهوم الملكية الخاصة، ومفهوم المواطنة، ومفهوم المشاركة الإيجابية، ومفهوم التعاون، ومفهوم التخطيط، ومفهوم الشخصية الفردية، ومفهوم الشخصية الجماعية، ومفهوم الحق، ومفهوم الواجب، ومفهوم القيادة، ومفهوم المساواة، ومفهوم الإخاء، ومفهوم العدل، ومفهوم النقد البناء... إلخ.

ج ـ بالنسبة لطرائق التعليم والتعلم: ضرورة حث المعلم على تجريب أساليب أخرى من طرائق التدريس تسهم في تنمية الوعي الديمقراطي لدى الدارسين مثل التعليم الحر والنشاطات اللاصَفِّية، كذلك اختيار النشاطات والمواقف التعليمية، داخل المدرسة وخارجها، بحيث تحقق ممارستها ومعايشتها إكساب الدارسين الخبرات التي تسهم في تعميق السلوك الديمقراطي لديهم.

د ـ بالنسبة للتقويم: هناك حاجة لابتكار أساليب جديدة لتقويم الدارسين في بعض جوانب سلوكهم الديمقراطي، كالميول والاهتمامات والقيم وأوجه التقدير، مثل استخدام الاستبيانات المفتوحة والمقابلات الشخصية المقصودة.

٢ ـ دور المعلم في تعميق مفهوم الديمقراطية

يمكن للمعلم أن يسهم بدور أساسي في تعميق مفهوم الديمقراطية وتأصيله في سلوك تلاميذه إذا ما عمد إلى:

أ ـ الابتعاد عن الاتجاه التسلطي في التدريس: والأخذ بالأساليب الملائمة لتعميق مفهوم الديمقراطية لدى تلاميذه وتدريبهم على ممارستها، مثل الأسلوب الكشفي وإعداد التقارير العلمية الجماعية. فهذه الأساليب لها أهميتها في تعويد التلاميذ على تحمل المسؤولية والتعاون، ما يسهم في بناء شخصياتهم، وهي لازم أساسي من لوازم تربيتهم تربية ديمقراطية حقيقية.

ب ـ اشراك المتعلمين في عملية التعلم بكل أبعادها: تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، ومتابعة، ما يعطي المتعلم ثقة بنفسه ويشعره بقدراته وأنه جدير بالعطاء، وبذلك يتغير مفهومه عن ذاته ويؤمن بأنه قادر على التفكير الخلاق والعمل المنتج، وهما من سمات الديمقراطية الحقة.

ج ـ تشجيع التلاميذ على مواجهة مشكلاتهم الدراسية والحياتية بطريقة علمية: وحثهم على معالجتها بالأسلوب الهادىء المتعقل، وذلك من دون فرض أية حلول جاهزة عليهم، مما يسهم في جعلهم يسوسون أمورهم بأنفسهم بغير وصاية، وهذا من لوازم الديمقراطية الصحيحة.

د ـ تشجيع التلاميذ على تكوين الجمعيات العلمية: كجمعية الجغرافيا أو جمعية التاريخ أو جمعية الكيمياء أو جمعية الفيزياء أو منتدى اللغة العربية أو نادي اللغة الإنكليزية، على أن يقوموا بأنفسهم باختيار مقرري تلك الجمعيات، ما يعوِّدهم على اتخاذ القرارات وينمي مفهوم الحرية السياسية لديهم.

هـ ـ تشجيع التلاميذ على المشاركة في الحوار: من خلال المناقشات الصفية حيث تتاح لهم فرصة التعبير عن آرائهم ومعتقداتهم وبما يخدم تماماً وجهات النظر الأخرى لزملائهم. وواجب المعلم هنا تقبل آراء تلاميذه من غير تسفيه ولا تجريح حتى يغرس فيهم الجرأة على المشاركة الفعالة والنقد البناء.

الفصل التاسع

برنامج تدريبي مقترح لتنمية السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي للمعلم العربي

إلهام عبد الحميد فرج(*)

مقدمة

يتجه العديد من الدول إلى تدريس الديمقراطية في مدارسه من خلال منهج مستقل أو من خلال تضمين بعض المناهج للمفاهيم والقيم الديمقراطية. وتسعى البلدان العربية إلى تكوين المواطن العربي المعاصر القادر على التفاعل والمشاركة، دونما انسحاق أو انغلاق أو انبهار، وذلك من خلال الاهتمام بقضية الديمقراطية، ومحاولة تعليم المواطن كيفية ممارستها عملياً، والوعي بها نظرياً. ويأتي ذلك في إطار أخذ بعض البلدان العربية للأساليب الديمقراطية في إدارة البلاد، ومن أبرز البلدان العربية في هذا الاتجاه: مصر والكويت والمغرب.

إلا أن تعليم الديمقراطية في البلدان العربية يواجه تحديات كثيرة مصدرها الواقع الاجتماعي والسياسي والثقافي. فالديمقراطية كفكرة في حد ذاتها يمكن قبولها بل الدفاع عنها، إلا أن الممارسة والتطبيق يكشفان عن عقبات عديدة مصدرها الواقع وظروفه وشروطه. فالديمقراطية تمثل قيمة كبيرة على مستوى التجريد، في حين أن التطبيق يصطدم بالكثير من الموروث الثقافي والاجتماعي. والمثال على ذلك أن العقل العربي لا يزال أميل إلى أن يكون عقلاً نقلياً محافظاً، كما أنه يفتقد في كثير من الأحيان المرونة وسعة الأفق والموضوعية، ويميل إلى الانفعال، والحكم الأحادي،

(*) مدرسة في كلية التربية، المعهد العالي للبحوث والدراسات التربوية ـ جامعة القاهرة.

وإصدار القرارات المتسرعة. . ترتب على ما سبق أن حلم تطبيق وممارسة الديمقراطية لا يزال مرتبطاً بضرورة التحول التدريجي من ثقافة النقل والصمت إلى ثقافة النقد والإبداع، ومن الوعي السطحي الساذج إلى الوعي النقدي العميق، ومن التلقين والنقل إلى الحوار الحر الذي يعتمد على فكرة التعددية، وقبول الآخر والتسامح الفكري والموضوعية والعقلانية والتفاؤل، التي أشار إليها المربي الفيلسوف باولو فرايري(١).

ومما لا شك فيه أن محاولة تطبيق وممارسة الديمقراطية يتطلب تدخلاً قصدياً من جميع المؤسسات السياسية والاجتماعية والتربوية يسمح بتوفير مناخ حر، ويدرب المواطنين على ممارسة الأسلوب العلمي في التفكير، وعلى قبول الرأي الآخر والتعايش معه، وعلى قبول نسبية الآراء، ومشروعية التناقضات، ويسمح بالتدريب على رفض المسلمات واليقينيات، وعدم التخوف من الشك أو من الخروج عما هو مألوف وسائد ولا سيما إذا كان هذا الخروج يسمح بالإبداع والتطور.

ويمكن للمدرسة أن تتحمل تطوير مسيرة الديمقراطية داخل أسوارها من خلال تدخلها القصدي المدروس المخطط، ومن خلال تكوين الوعي بالقضايا الديمقراطية، وتدريب التلاميذ والمعلمين على ممارسة السلوك الديمقراطي داخل حجرة الدراسة. ويتطلب ذلك أن توفر المدرسة المناخ الذي يسمح بالمشاركة، وحرية التفكير وتحمل المسؤولية.

ويمكن للمدرسة(٢) أن تكون نموذجاً لإكساب الديمقراطية إذا استطاعت أن تجعل تلاميذها يفهمون القضايا المحيطة بهم، ويفهمون على أساس من الممارسة وحل المشكلات ما هي حقوقهم وما هي واجباتهم. ويأتي ذلك من خلال كتابة لائحة المجتمع المدرسي أو إنشاء برلمانات للتلاميذ، ولعب الأدوار التي تحاكي أداء المؤسسات الديمقراطية، وإعداد صحف مدرسية وممارسة تمرينات في حل الصراعات حلاً يبتعد عن العنف.

والسؤال هو: هل يمكن المعلم العربي أن يحقق مناخاً ديمقراطياً داخل حجرة الدراسة؟ وهل يمكن إكساب التلاميذ الوعي الديمقراطي وإمكانية ممارسة السلوك الديمقراطي داخل المدرسة وخارجها؟

---

(١) إلهام عبد الحميد فرج، «أثر استخدام طريقة الحوار في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد،» (رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، ١٩٨٦).

(٢) اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين، **التعليم ذلك الكنز الكامن**، تعريب جابر عبد الحميد (١٩٩٨)، ص ٧٢.

الواقع أن «جون ديوي»[٣] قد أجاب عن هذا السؤال منذ أربعين عاماً، حين أكد قدرة المعلم على خلق بيئة يفهم التلاميذ من خلالها الديمقراطية وقيم العدالة، حيث أن المدرسة تمثل في حد ذاتها حياة اجتماعية خاصة، ومن ثم يمكن للمناهج أن تختار وتنظم لتزود التلميذ بالمعلومات والمعارف والاتجاهات التي تمنحه الوعي بالعالم المحيط به. كما أن المدرسة يمكنها أن تكسب التلاميذ المفاهيم والقيم المرتبطة بالعدالة والمساواة والتسامح والمشاركة ما يؤدي إلى توفير نمط حياة سياسي واجتماعي وثقافي يرتبط بمنهج تفكير يتسم بالمرونة وسعة الأفق وتقدير قيمة الحرية. وبذلك فالمعلم يمكن أن يزود تلاميذه ليس فقط بالمعلومات[٤] والمعارف وإنما أيضاً بالقيم والاتجاهات الايجابية.

والجدير بالذكر أن عدداً من الدراسات التربوية قد أكدت أن النمط التقليدي من المعلمين غير قادر على أداء هذا الدور لأنهم يتسمون بالتسلط والدكتاتورية، كما أن الطريقة التي يعتمد عليها الكثير من المعلمين في التدريس هي طريقة التلقين التي لا تسمح بالمشاركة والحوار داخل الفصل، فلا يصبح من حق التلاميذ الاعتراض أو التساؤل، ومن ثم يفقدون إحساسهم بأن لهم إرادة ورأياً، وأنهم عامل فعال في العملية التعليمية، مما يجعلهم يتحولون إلى مستقبلين، وتتعمق لديهم مشاعر السلبية والتبعية، وما يتولد منها من مشاعر العدوان تجاه الآخرين الذين يسيئون معاملتهم، وبالتالي فإنهم لا يقدمون للمجتمع في المستقبل إلا ما أخذوه في طفولتهم من سوء معاملة، كما أنهم من الصعب أن تكون لديهم القدرة على التفاعل والمشاركة والتعبير عن الرأي والقدرة على الاختلاف دونما عنف، مما يجعلهم غير قادرين على ممارسة الديمقراطية.

ومن المؤسف أن تنتشر حالات السلبية والخضوع، وحالات التمرد والعنف المدمر داخل بعض المدارس، وأن يعزف الكثير من المعلمين والتلاميذ عن استخدام لغة الحوار، وأن يسود الاستبداد والعنف داخل حجرات الفصل، وأن ترسخ فكرة الحقيقة المطلقة، وأن تقدس الإجابة الأحادية، ما يجعل من الصعب أن يتعلم التلميذ معنى الديمقراطية أو يكتسب مفهوماً، لا سيما على المستويين التطبيقي والفعلي. ويزيد الأمر صعوبة أن ثورة المعلومات والاتصالات تتطلب مواصفات لإنسان القرن الحادي والعشرين تختلف عن المواصفات التي كانت سائدة في ما قبل وأهم تلك الصفات هي

---

(٣) محمود أبو زيد ابراهيم، **تطوير التدريس في الفلسفة والدراسات الاجتماعية** (القاهرة: منشورات مركز الكتاب، ١٩٩١)، ص ٢٢١.

(٤) انظر: أوراق وأبحاث المؤتمر العلمي الخامس نحو تعليم ثانوي أفضل، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ٢ ـ ٥ آب/أغسطس ١٩٩٣، مج ٣.

أن يتمكن المتعلم من أن يصل للمعلومة بنفسه، وأن يتمكن من فحصها ونقدها وقبولها أو رفضها. ومعنى ذلك أن يكتسب المتعلم القدرة على الاختيار الحر، وأن يمتلك الثقة بنفسه، وأن يمتلك الوعي الاجتماعي والثقافي، وأن يتمكن من مسايرة التقدم العلمي السريع، حتى يصبح قي قلب العالم وليس على هامشه، ومن ثم فإن المناخ المدرسي والمناخ داخل حجرة الدراسة يجب تغييرهما من خلال معلم واع، ديمقراطي يسمح بالخلاف ويؤمن به، ويقبل الرأي الآخر، ويستخدم أسلوب الحوّار الحر القائم على الموضوعية والحرية.

ويتطلب ذلك العمل على تدريب المعلم لإكسابه طرق تدريس جديدة وطرقاً ومفاهيم مرتبطة بالعصر[٥]، والنظر إلى عملية إعداد المعلم وتدريبه على أنها عملية مستمرة ومن ثم النظر إلى برنامج تدريب المعلم نظرة علمية وموضوعية لا تنتهي بمجرد تخرجه من الجامعة، وانخراطه في سلك العمل بالتدريس.

إن النمو المهني والتدريبي أثناء الخدمة يساعدان على تجديد خبرة المعلم وزيادة فاعليته، ولعل ذلك يتناسب مع ضرورة تطوير المناهج الدراسية التي تتطلب دائماً المعلم المتمكن من الأداء، والذي يتقن مهارات التدريس المختلفة، والقادر على استخدام أساليب حديثة قد تساعده على تنمية المهارات الاجتماعية وتحقيق التفاعل والمشاركة داخل حجرة الدراسة وخارجها.

يتضح مما سبق أن الأدوار الجديدة للمعلم تتطلب إعداد برامج متطورة لتدريبه أثناء الخدمة، لتناسب متطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه ومصادره، ولتتفق والمتغيرات العالمية والقضايا المعاصرة.

ويمكن القول إن هذه التطورات والمتطلبات أدت إلى ما يشبه الثورة في المفاهيم والأفكار والاستراتيجيات، وجعلت من تدريب المعلم ركناً مهماً من أركان العملية التعليمية والتعليم[٦].

١ ـ الإحساس بالمشكلة

تعد قضية الديمقراطية إحدى أهم القضايا التي تهم المجتمعات الإنسانية

(٥) خيري علي ابراهيم، «فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية باستخدام أسلوب التدريس المصغر على تنمية مهارتي استخدام الوثائق والتفكير الناقد،» ورقة قدمت إلى: المصدر نفسه.

(٦) عبد القادر يوسف، **دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية** (الكويت: دار السلاسل، ١٩٨٧).

المعاصرة، إلا أن تطبيقها يواجه معوقات عديدة منها التراث الثقافي والواقع الاجتماعي الذي يفتقد المناخ الحر، والذي لا يسمح بالمشاركة، وتحمل المسؤولية، والقدرة على ممارسة النقد والتحليل والتعبير عن الرأي. ولهذا فإن التعليم يقع عليه مسؤولية الفرز النقدي للتراث الثقافي، وتكوين العقلية الناقدة، وإكساب المتعلمين قيم الحرية والمشاركة والفاعلية، وذلك من خلال المناهج المتطورة التي تعنى بتلك القيم السابق ذكرها.

وإذا كان المعلم قائد العملية التعليمية، وهو الذي يُعتمد عليه في نجاح أو فشل البرنامج التعليمي، يفتقد كثيراً التفاعل الاجتماعي والتفاعل اللفظي، ويعتمد كثيراً في تدريسه على طريقة التلقين التي تفتقد التفاعل والحرية وتستند إلى القهر والاستبداد، يصبح من الصعب أن يكتسب التلاميذ قيم المشاركة والتعاون والاختلاف، كما يصبح من الصعب ممارسة الديمقراطية، ويصعب أن تمارس الديمقراطية داخل حجرات الدراسة، وبذلك تبلورت مشكلة البحث في ما يلي:

«برنامج مقترح لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية على السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي داخل حجرات الدراسة».

ويتطلب ذلك الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي للمعلم العربي، داخل حجرات الدراسة؟

- ما متطلبات تنمية السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي للمعلم العربي، في المرحلة الثانوية؟

- ما البرنامج المقترح لتنمية السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي للمعلم العربي في المرحلة الثانوية؟

٢ ـ حدود الدراسة

- الاقتصار على سلوك (المشاركة ـ والنقد ـ والتعبير عن الرأي ـ والاستماع، والتفاعل اللفظي، وقبول الرأي الآخر، والحوار) كشكل من أشكال السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي.

- الاقتصار في البرنامج على:

- المحاضرات، الحوار المفتوح، المناقشة الحرة، تمثيل الأدوار.
- المدة الزمنية لتطبيق البرنامج ١٢ أسبوعاً.

٣ ـ العينـة

خمسة وعشرون معلماً، واثنا عشر موجهاً، وثمانية من أساتذة كلية التربية.

٤ ـ أهمية الدراسة

ـ قد يساهم هذا البرنامج في تطوير برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة.

ـ يمكن أن يساهم هذا البرنامج في تطوير التدريس من خلال تنمية بعض مهارات التدريس المرتبطة بمهارة التفاعل الاجتماعي والسلوك الديمقراطي.

ـ يكشف هذا البرنامج عن أهمية إكساب المعلمين السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي في تنمية مهارات التدريس، وفي تحقيق النمو النفسي والعقلي والاجتماعي لكل من المعلم والتلميذ.

٥ ـ الهدف من الدراسة

ـ تنمية لغة الحوار لدى المعلمين وإحلالها محل الخطاب الأحادي.

ـ إكساب المعلم السلوك الديمقراطي.

ـ تنمية مهارة الاستماع والتفاعل اللفظي.

ـ تنمية مهارة المشاركة لدى المعلم والمتعلمين.

ـ تدريب المعلم على النقد الذاتي والنقد الجماعي.

ـ تنمية دور المعلم كمرشد وموجه للعمل الجماعي.

ـ تنمية الوعي المعرفي بالقضايا الديمقراطية لدى المعلم.

ـ إكساب المعلمين الوعي بأهمية مواصلة الثقافة والانفتاح على ما هو جديد.

ـ تنمية المفاهيم المرتبطة بالديمقراطية مثل المساواة، والعدل، والحرية، والمسؤولية.

٦ ـ المنهج والأدوات

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي في تحديد الإطار النظري وتصميم «بطاقة ملاحظة». وقد استعانت الدراسة بالأدوات الآتية:

ـ استبانة لاستطلاع رأي المعلمين والموجهين التربويين من الأساتذة، عن احتياجات السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي داخل حجرات الدراسة ودوافعها

من وجهة نظرهم، ولتجديد مهارات السلوك الديمقراطي.

- تصميم البرنامج ويتكون من: تحديد أهداف البرنامج؛ تحديد المحتوى أو المضمون ويشمل:

- خطوات استخدام كل مهارة من مهارات التفاعل الاجتماعي والسلوك الديمقراطي.
- درساً من الدروس المقررة كنموذج تطبيقي للتدريب.

٧ ـ مصطلحات الدراسة

أ ـ تدريب المعلمين

يقصد به في هذه الدراسة إحداث مجموعة من التطورات في خبرات المعلمين المتدربين لرفع كفايتهم ولتحسين أدائهم المهني، وكذلك إحداث تطورات إيجابية في سلوكهم لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

ب ـ برنامج مقترح

يقصد به في هذه الدراسة تخطيط وإعداد خطوات واضحة ومحددة تهدف إلى تنمية مهارات السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي، وتؤدي إلى تحسين أداء المعلمين في التدريس.

ج ـ السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي

السلوك الديمقراطي هو السلوك القائم على التفاعل والمشاركة الإيجابية، ويستند إلى مناخ من الحرية والمساواة والعدل والندية وقبول الآخر، وتحمل المسؤولية والعمل الجماعي، والتسامح في الحوار مع أناس قد يختلفون في توجهاتهم وأفكارهم. ويستند السلوك الديمقراطي إلى التفاهم الاجتماعي، ويحتاج لمهارات خاصة في التعامل أهمها الإيمان بالآخر والاعتراف به والتسامح معه، ومهارة الحوار العقلاني الموضوعي.

والسلوك الديمقراطي للمعلم هو السلوك الذي يتضمن وعي المعلم النظري بقيم الحرية والمساواة والعدل، وفي الوقت نفسه مهارة ممارسة تلك القيم داخل حجرة الدراسة في إطار استخدامه لطرق تدريس تستند إلى تلك القيم، وتساعد على تحقيقها مثل طريقة الحوار والمناقشة المفتوحة وحل المشكلات والاستقصاء.

وبذلك فإن السلوك الديمقراطي للمعلم داخل حجرة الدراسة لا ينفصل عن

أدائه التدريسي الذي يستند إلى احترام عقل التلميذ وشخصيته والذي يحقق درجة من التفاعل بين المادة التعليمية والطريقة المستخدمة في تدريسها في إطار من الحركة الديناميكية.

٨ ـ الإطار النظري للدراسة

أ ـ الأساس الفكري والفلسفي للديمقراطية

كشف التاريخ الانساني عن وجهين متناقضين للعلاقات الإنسانية أحدهما يعبر عن الحرية، والآخر عن القهر والاستبداد، ومن أجل ذلك كان التاريخ الانساني سلسلة من الكفاح والنضال والصراع بين هذين الوجهين، وكان الحلم بالسلام والحرية والعدالة والمساواة هو ذاته الحلم الذي سعى إليه العديد من المفكرين والفلاسفة منذ أقدم العصور.

لقد قدم التراث المصري أول إعلان رسمي للمساواة والعدل، أي أول مبادىء للديمقراطية، حيث نجد وثيقة رسمية ترجع إلى عهد عام (٢٠٠٠ ق م)، وهذه الوثيقة قد نادت بالعدالة الاجتماعية والمساواة، ومن كلماتها «تذكر دائماً أن تحكم بالعدل، لأن التحيز يُعد طغياناً»(٧).

ولقد كان للفلاسفة إسهامات من قديم الزمان حول قضية الديمقراطية، نذكر منهم أرسطو الذي أقر بأن الحرية وممارسة الديمقراطية والتمتع بصفة المواطنة لم تكن إلا للأسياد، بينما لا يتمتع العبد بتلك الحقوق. وبظهور الديانات السماوية (اليهودية والمسيحية والاسلامية) ظهرت قيم تنادي بالتسامح والعدل والمساواة والإخاء والمحبة، كما ظهرت الفلسفات التي حاولت الربط بين الدين والعقل مثل فلسفة توما الاكويني، وأغوستين، وابن سينا، والفارابي، والكندي الذين حاولوا تقديم أفكار حول العلاقة بين الدولة والسلطة الدينية.

وفي العصر الحديث أخذت قضية الديمقراطية أبعاداً أكثر عمقاً وتحديداً، وكان من مفكري العصر الحديث جون لوك «الذي أكد حق الإنسان في الحرية». ومن الملاحظ أن حرية الإنسان التي كان يقصدها لوك ليست مطلقة وإنما مرتبطة بعدم الضرر بالآخرين، وبذلك فقد حدد لوك بعض أسس الديمقراطية مثل الحرية والتسامح، كما تناول جان جاك روسو في رسالته التي نشرها بعنوان «الاقتصاد

---

(٧) كمال حامد مغيث وإلهام عبد الحميد، **التعليم وحقوق الإنسان** (القاهرة: مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان، ١٩٩٧).

السياسي»[8] وفي كتابه **العقد الاجتماعي** مبادىء الحق التي كشفت مدى اهتمامه بالحرية والحقوق بصفة أساسية. وكانت تلك الكتابات ذات أثر عظيم في التكوين الفكري للثورة الفرنسية، حيث اعتنق قادتها نظريته عن مبدأ سيادة الأمة والتعبير عن آرائها، وسجلوا هذه المبادىء في دساتير عصر الثورة فأصبحت نصوصاً وضعية.

أما هيغل[9] فقد أكد وجود علاقة عضوية بين الفرد والجماعة، ذلك أن الفرد كائن اجتماعي بالضرورة، ومن ثم فإن أهم قيمة لديه هي العلاقات الاجتماعية. وقد أكد هيغل أن الحرية الحقيقية هي حرية المجتمع، وهي لا تتحقق إلا في الدولة وبواسطتها. فالدولة حينما تقيد وتمنح فإنها في الحقيقة تزيد من حرية المجتمع ككل. ومن وجهة نظر هيغل يلزم الخضوع الإرادي من قبل الأفراد للدولة وامتثالهم لأوامرها، لأن الحرية لا تعني أن يفعل الإنسان ما يريد، ولكن أن يفعل ما ينبغي القيام به، أي العمل وفقاً لمقتضيات الفعل العام المجسد في الدولة.

وقد رأى ماركس أن الحرية التي يتحدث عنها المجتمع البرجوازي ليست في نهاية المطاف إلا حرية التملك، ولا معنى للمساواة سوى أن يمنح القانون الأفراد العرض نفسه بالنسبة للتملك حتى يتمكن المرء من ممارسة الحرية. وقد أضاف الفكر الاشتراكي ضرورة توفير الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، حتى يكون للحقوق السياسية والمدنية مغزى حقيقي بالنسبة للأفراد.

أما الفيلسوف الفرنسي رينيه ديكارت فقد كان حريصاً على أن يؤكد سلطان العقل واستقلاله عن أي سلطة، بحيث يصبح متحرراً من كل القيود. ومن ثم فقد عمل ديكارت على إعلاء شأن العقل وأكد حرية الإنسان وإرادته. وربما تكون عبارته المشهورة «العقل أعدل الأشياء قسمة بين الناس» تأكيداً لاعترافه بحق الإنسان في المساواة والتفكير الحر.

أيضاً يؤكد الفيلسوف كانط استقلالية إرادة الإنسان، لأن أفعال الإنسان في تقديره لا تصدر إلا عن تقدير عقلي بمبدأ الواجب، كما أن الواجب[10] مبني على الحرية. وعلى الرغم من أن كانط رأى أن الإنسان ملتزم أخلاقياً، كما أنه يرى أن الإرادة التي تلتزم بالواجب في فعلها هي إرادة حرة، فالإنسان من حيث أنه فاعل

---

(٨) جان جاك روسو، **العقد الاجتماعي**، ترجمة عادل زعيتر، اللجنة الدولية لترجمة الروائع العالمية (القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٤).

(٩) زكريا ابراهيم، **هيجل، أو، المثالية المطلقة** (القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٧٠).

(١٠) عبد الرحمن بدوي، **الأخلاق والنظرية** (١٩٧٥)، ص ١٢٨.

أخلاقي ينتمي إلى عالم الشيء في ذاته ومن ثم فلديه إرادة حرة[١١].

كما استنكر كانط القهر الخارجي، ورأى أن الإنسان حر، بل إن حريته واجبة لأنه يفعل بإرادته الحرة ما يجعله لا يصل إلى الحقيقة إلا بحريته، فالحرية يمكن اعتبارها تعريفاً للإنسان، بل يذهب إلى أبعد من ذلك أن الواجب ليس ممكناً إلا بالحرية[١٢].

كما أكدت الوجودية الآخر، حيث رأت أن حرية الآخرين هدف ينبغي أن نسعى إليه[١٣]، كما أكدت استقلال الإنسان والتزامه ومسؤوليته.

إن الإشارة المختصرة السابقة لموقف بعض الفلاسفة عبر التاريخ من قضية الديمقراطية وحقوق الإنسان، تكشف أن المصادر الفكرية والأسس النظرية لهذه القضية متنوعة من حيث المدى التاريخي والحضارات التي شكلتها، ومن حيث المذاهب الفلسفية التي استندت إليها، ما يكشف أن الدعوة لتلك القضية قد استندت إلى نضال طويل قاده العديد من المفكرين والفلاسفة، وانها ليست وليدة عصر، وإنما هي نتاج صراع الإنسان مع ذاته ومع الآخرين عبر العصور والأزمنة[١٤].

وبذلك فإن دفاع الفلاسفة والمفكرين عن قيم المساواة والحرية، أدى إلى زيادة المطالبة بمشاركة أوسع في الحياة السياسية والاجتماعية. وقد ساعدت نظم النقل والاتصال الحديثة على انتشار الأفكار حول الديمقراطية والمشاركة، ومن هنا كانت المطالبة بمزيد من الحقوق السياسية للأفراد وتهيئة إمكانيات ممارستها بفاعلية.

ب ـ واقع التربية على الديمقراطية ومعوقاتها

إن شعار «كما يكون المجتمع تكون المدرسة» ليس شعاراً سياسياً فحسب، بل إنه يمثل قضية مهمة ألا وهي أنه ليس من الميسور إحداث تغيرات أساسية في البنى المدرسية من دون تحويل البنى الاجتماعية»[١٥].

---

(١١) برتراند رسل، **حكمة الغرب: عرض تاريخي للفلسفة الغربية في إطارها الاجتماعي والسياسي**، ترجمة فؤاد زكريا، سلسلة عالم المعرفة؛ ٦٢، ٧٢، ٢ج (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٣)، ج٢، ص ١٦٦.

(١٢) بدوي، المصدر نفسه، ص ١٢٥.

(١٣) **الحرية المكفولة للفرد بمقتضى القانون** (نيويورك: الأمم المتحدة، ١٩٩٠)، ص ٨٥.

(١٤) إلهام عبد الحميد فرج، «حقوق الإنسان في مناهج التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية بين الواقع والمستقبل: دراسة نقدية،» **مجلة العلوم التربوية** (نيسان/ابريل ١٩٩٨)، ص ٩٨ ـ ١٥٥.

(١٥) ن. بارتس، س. كوليورد ود. لوميرسييه، **ديمقراطية التعليم وسيكولوجية التربية**، ترجمة زهير السعداوي ([بيروت]: دار ابن خلدون، ١٩٩٨)، ص ١٢ ـ ١٣.

ومن المؤسف أن القضايا المحورية في التعليم تدور حول مسائل فنية، وتعديلات جزئية في طرائق التدريس أو المناهج الدراسية، متجاهلين دراسة نمط العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة والفصل، وعلاقات التفاعل القائمة بين البيئة المدرسية وما يدور حولها من عمليات تربوية من جهة، وبنية العلاقات السياسية والاجتماعية في المجتمع من جهة أخرى.

وفي إطار ذلك يصبح هناك ضرورة للقضاء على عزلة المدرسة عن المجتمع، وذلك من خلال التأكيد على قيم المشاركة والعدل ومن خلال تدخل قصدي يجعل للمدرسة دوراً إيجابياً في المجتمع.

ولعل طبيعة اللحظة التاريخية التي نعيشها تفرض ضرورة أن يكون للتعليم دور وأهداف مغايرة لتلك التي كانت في المراحل السابقة، والمقصود بذلك أن يصبح التعليم وسيلة لتكوين العقلية الناقدة الحرة القادرة على ممارسة حقوقها والتي تمتلك الثقة بالذات، والقادرة على التفاعل مع الآخر بعقلية منفتحة ومتسامحة.

وما لا شك فيه أن الاهتمام بقضية الديمقراطية في التعليم لا بد من أن تأخذ مساحة واسعة من الاهتمام والدراسة لتدعيم المبادىء الديمقراطية داخل مؤسسة التعليم، لتصبح قادرة على التعامل الحقيقي مع المجتمع وتحقيق الأهداف السابق ذكرها.

ويمكن أن نشير إلى الأسباب والدوافع التي جعلت قضية الديمقراطية في التعليم ذات ضرورة:

(١) يعيش الوطن العربي لحظة خاصة تتميز بالصراع بين السلفية والحداثة، كما تتميز باحتدام الأزمة الاقتصادية على اعتبار أن الوطن العربي جزء من الجنوب الفقير، كما أن الصراع الثقافي أصبح محتدماً، وقد لا ينتهي إلى انتصار قوى الديمقراطية، وإنما نمو القوى المحافظة والفاشية التي باتت تهدد المنطقة بأسرها.

(٢) الأمر الثاني هو: الواقع الثقافي والاجتماعي في معظم الأقطار العربية الذي يحول دون الوعي بحقوق الإنسان والإحساس بأهمية الديمقراطية وضرورتها في الحياة العامة والخاصة. ومن مظاهر هذا التردي وأسبابه:

- انتشار الفقر على نطاق واسع.
- ارتفاع نسبة الأمية التي وصلت إلى ٥٠ بالمئة من جماهير الوطن العربي.
- التفاوت في الدخول المالية والسلم الاجتماعي.
- بعض الأنساق الاجتماعية والتقاليد والعادات المعروفة لممارسة الديمقراطية مثل

النمط التربوي البطركي، حيث نجد مقارنة مثيرة للغاية بين الديمقراطية على المستوى النظري، يقابلها تسلط على الصعيد الاجتماعي. وغياب الديمقراطية عن المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة أدى إلى إحباط عام وقهر للإرادة. فالديمقراطية يجب أن تكون أسلوب حياة، أي في تعامل الأب مع ابنه، والمدرس مع تلاميذه، والموظف مع طالب الخدمة، والرئيس مع مرؤوسيه. فالديمقراطية الحقة لا تكون إلا إذا تخللت نسيج العلاقات الاجتماعية والسياسية على السواء.

وبذلك يصبح للمدرسة دور مهم لتنمية الديمقراطية، فعليها أن تطلق العنان لعقل المتعلمين بدلاً من الانقياد والتسليم، وأن تستخدم الحوار الحر والترغيب بدلاً من الترهيب، وأن تشجع التعددية في الرأي والموقف والسلوك بدلاً من الأحادية والدوغمائية، وأن تنمي الطمأنينة والثقة بالنفس للطلاب بدلاً من التخويف، والتسامح بدلاً من التعصب.

ـ العنف الذي أصبح يسود أسلوب المخاطبة والحوار واللغة.

(٣) الجمود الفكري المتمثل في التقليد الأعمى والتمسك بالقوالب الذهنية الجاهزة، وغياب العقل، وهيمنة العاطفة وأسلوب الانفعال وافتقاد العقلانية والحوار[١٦]، والتمسك بحرفية النصوص وضيق الأفق، ورفض التأويل، وتكفير المعارضة، وتبرير المعطيات من خلال قلبها وتحويلها إلى مقولات، بدلاً من تحليلها إلى عناصرها الأولية ثم تركيبها، وذلك نتاج تزايد ثقافة الصمت، وتناقص ثقافة المشاركة.

وتؤكد العديد من الدراسات[١٧] أن الاهتمام بقضية الديمقراطية في التعليم من خلال توفير مناخ يستند إلى الحرية والمساواة والعدالة، يمكن أن يكون وسيلة لتحرير عقل الإنسان من السيطرة والقهر، ووسيلة لتعميق مفاهيم التسامح الفكري والعقائدي واحترام الآخر، وسيلة لتنمية تفجير طاقات الإنسان العربي وتخليص عقله من الأوهام، وشحذ تفكيره نحو المشاكل المحيطة به، ومن ثم تنمية وعيه بحقوق شعبه وبدوره في المشاركة وتحمل المسؤولية.

---

(١٦) حامد عمار، «أحوال الإنسان في ربوع مصر: مؤشراتها في مطلع التسعينات،» ورقة قدمت إلى: المؤتمر العلمي الرابع عشر، التعليم والإعلام، ١١ ـ ١٣ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٩٤، ص ٣.

(١٧) انظر: حسن حنفي، «الجذور التاريخية لأزمة الحرية والديمقراطية في وجداننا المعاصر،» في: علي الدين هلال [وآخرون]، **الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي**، سلسلة كتب المستقبل العربي؛ ٤ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٣).

ومن المؤسف أن ممارسة الديمقراطية، والمشاركة، من نصيب قلة محدودة من النخبة المثقفة في العمل العام، وذلك لأن الوعي بمبادىء ومفاهيم الديمقراطية يتطلب مستوى ثقافياً وحضارياً، كما يتطلب وعياً اجتماعياً وسياسياً. لذا فإن التربية على الديمقراطية يجب أن تشمل المجتمع كله من خلال مساهمة حقيقية عبر المؤسسات التعليمية في جميع المراحل الدراسية، وذلك لضمان وصولها لعدد كاف من أفراد المجتمع ولا سيما في المراحل الأولى من التعليم، وقبل أن يتم التسرب والخروج من التعليم في المراحل الدراسية المختلفة. وبذلك يصبح الاهتمام بقضية الديمقراطية في التعليم سواء من حيث تدريسها في منهج مدرسي، أو تدريب المعلمين على ممارستها، أو تزويد المدارس بالمناخ الذي يسمح بممارستها، أو من خلال القيم التي يمكن أن يبثها المنهج المدرسي والمعلم المستنير لا سيما المعلم القدوة الذي يمكنه أن يزود التلاميذ بالعديد من الاتجاهات والمفاهيم الخاصة باحترام الذات واحترام الآخر والمشاركة والتعاون والثقة بالنفس... إلخ من القيم التي تسمح بممارسة الديمقراطية على أسس سليمة وموضوعية.

والجدير بالذكر أن تلك المفاهيم والقيم لا تكتسب من خلال تلقين معلومات بقدر ما تعتمد على الممارسة، ومن خلال سلوك تعاوني وإيجابي، يبتعد عن الأنانية والغرور والعدوانية والتعصب.

والجدير بالذكر أيضاً أن تلك المفاهيم والقيم لا يمكن أن تكتسب إلا من خلال تغير شامل للممارسات التربوية التي تستند إلى الطاعة العمياء والاستماع والتلقين لصالح ممارسات تستند إلى الحرية والأنشطة داخل المدرسة وخارجها.

ج ـ المعلم المستنير ودوره في مسيرة الديمقراطية

شهد العالم في الفترات الأخيرة تطوراً مذهلاً في جميع المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ كما شهد انفجاراً معرفياً وتطوراً في تقانة الاتصالات، وقد أثر ذلك في التربية، وانعكس على مهنة المعلم التي لم تعد مجرد نقل للمعلومات والمواد الدراسية فقط، بل هي الوسيلة التي من خلالها تتكون العقلية الناقدة والشخصية القادرة على التفاعل والمشاركة.

وما لا شك فيه أن تغيير أو تطوير التعليم لا يتم إلا من خلال تطوير المعلم، بحيث يصبح على درجة عالية من الكفاءة التي تمكنه من إحداث التغيير والتفاعل معه.

«ولذا يحتل موضوع تدريب المعلمين في أثناء الخدمة أهمية كبيرة في العالم نظراً لما له من تأثير كبير في بناء الأمة، ونظراً لما حدث أيضاً من تطورات علمية وثقافية وتقانية. ويمكن القول إن هذه التطورات أدت إلى ما يشبه الثورة في المفاهيم والأفكار

والاستراتيجيات، وجعلت من تدريب المعلم ركناً مهماً من أركان عملية التعليم والتعلم»[١٨].

وما يزيد من ضرورة الاهتمام ببرامج تدريب المعلمين أنهم لا يزالون دون المستوى المطلوب في جميع مراحل التعليم، ومن هنا كانت الحاجة ماسة وملحة إلى تطوير إعداد المعلم ليقوم بالأدوار التي يطلب منه القيام بها على وجه صحيح.

ومن المؤسف أنه على الرغم من تزايد الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين، إلا أن السائد هو النمط التقليدي الذي يقوم بدوره القديم وهو تلقين المعلومات وتزويد المتعلمين بالمعارف والقليل من المهارات والاتجاهات الإيجابية.

والحقيقة أن الطريقة التقليدية في التدريس هي الطريقة التي لا تزال سائدة في المدارس، وهي تعبر عن ثقافة الصمت التي أشار إليها باولو فرايري[١٩] في كتابه **تربية المقهورين**، وهي التي تساهم في تكوين شخصيات مهجنة لا تمتلك الوعي والحس النقدي، ولا تمتلك القدرة على الرفض أو التعبير عن الرأي لأن هذا النوع من التعليم يستند إلى التسلط ولا يحترم الديمقراطية، ويساهم في تكوين عقول خاملة ذات تفكير أحادي، كما تعد هذه الطريقة ضد الإنسان وحقوقه، ذلك لأنها تعتمد على قهر المتعلم وتعطيل طاقاته وقدراته.

والطريقة التلقينية التي يعتمد عليها المعلم العربي تستهدف تطويع الطلاب كي يتأقلموا مع واقعهم وتحويلهم إلى أوعية مستقبلين، ومن ثم يتم السيطرة على تفكيرهم وقهرهم وتعطيل طاقاتهم، أي يحدث خلل في طبيعة التوازن الإنساني، فنجد الإنسان نفسه غير قادر على ممارسة ملكاته، وغير قادر على التعبير عن رأيه، وغير قادر على المشاركة وتحمل المسؤولية.

إن المعلم العربي الذي لا يزال يستخدم الطريقة التقليدية في تدريسه لا يسمح باحترام ذاتية المتعلم واستقلاليته، كما أنه كثيراً ما يرفض كل الأفكار التي تختلف عن أفكاره، أو الأفكار المطروحة من خلال الكتب المدرسية، كما أنه ـ أي المعلم ـ يجعل من نفسه محوراً للعملية التعليمية، والتلميذ دائماً على هامشها، ومن ثم فالتلميذ عادة ما يلتزم الصمت وكثيراً ما يرهب ويتجنب السؤال، ويبتعد عن الحوار أو المناقشة

---

(١٨) علي عبد الرحمن علي حسانين، «برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية،» ورقة قدمت إلى: المؤتمر العلمي الخامس نحو تعليم ثانوي أفضل، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ٢ ـ ٥ آب/أغسطس ١٩٩٣، مج ٣، ص ٧٠٨ ـ ٨٤٥.

(١٩) Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, translated by Myra Bergman Ramos (New York: Herder and Herder, [1970]).

ويكتفي بالموافقة على كل ما يقدم له دونما تحليل أو تفسير أو نقد.

والحقيقة أن المعلم العربي الذي يمارس قهره على التلاميذ ويمنعهم من حقهم الطبيعي في المناقشة أو التعبير عن الرأي من خلال مناخ يفتقد الحرية والديمقراطية، هو نفسه غير قادر على ممارسة الديمقراطية، وغير قادر على المشاركة أو التعبير عن رأيه. لذا فإن المناخ السائد في حجرة الدراسة يتسم بالخوف والرهبة بدلاً من الحرية، ويتسم بالسلبية بدلاً من المشاركة، والانفعالية بدلاً من العقلانية، والعدوانية والتعصب وفقدان الثقة بالآخر بدلاً من التسامح وقبول الرأي الآخر[٢٠].

والواقع أن هناك بعض الدراسات[٢١] كشفت عن عدم وعي المعلم السياسي، وعدم مشاركته وتفاعله مع المتغيرات والأحداث السياسية والاجتماعية والثقافية، بما يوضح عزوف المعلمين عن ممارسة الديمقراطية، وعزوفهم عن المشاركة حتى على المستوى المعرفي بالمشكلات المحلية والعالمية..

إذن فالمعلم العربي يصعب عليه أن يكون أداة للوعي الاجتماعي لدى طلابه، وإنما هو في حقيقة الأمر لا يمكن إلا أن يستخدم الوسائل التي من خلالها يحقق الضبط الاجتماعي، ومعنى ذلك أن المعلم لا يساعد التلاميذ على التفاعل والإيجابية داخل حجرة الدراسة وما يتضمنه هذا التفاعل من حوار ونقد، وإنما ينحصر دوره في تشجيع التلاميذ على قبول الحال على ما هو عليه، أي تربية «المتكيفين» الذين يقبلون كل ما يتم تقديمه لهم، لأنهم لا يمتلكون آليات التعبير أو الرفض أو الاختلاف أو النقد أو التحليل.

ومعنى ذلك أن المعلم العربي، من خلال تمسكه بالطرق التقليدية في التدريس، يساهم في تكوين شخصيات متأقلمة سلبية لا تمتلك آليات التفاعل والتغيير، فهو لا يستخدم مهارات الاتصال الأساسية ولا يساهم في شحذ عقول التلاميذ نحو حب الاستطلاع العقلاني، أو المناقشة المفتوحة الحرة.

إن مسؤولية المعلم العربي في تلك المرحلة هي تزويد الطالب بخبرات مستمرة تتحدى قدرات أكبر عدد من الطلاب في إطار مراحل نموهم، وذلك من خلال التفاعل بينه وبين التلاميذ. ويتطلب هذا التفاعل مجموعة من المهارات أثناء التدريس من أهمها:

---

(٢٠) فرج، «حقوق الإنسان في مناهج التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية بين الواقع والمستقبل: دراسة نقدية،» ص ٩٧ ـ ١٥٥.

(٢١) إلهام عبد الحميد فرج، «القضايا السياسية في مناهج التربية الوطنية،» **التربية المعاصرة** (رابطة التربية الحديثة، القاهرة) (١٩٩٦).

ـ مهارات العلاقات الإنسانية التي يحتاجها أثناء التفاعل مع التلاميذ.

ـ مهارة اتخاذ القرارات التي تمكنه من تغيير المواقف واختيار البدائل.

ـ مهارة استخدام الوسائل التعليمية من أجهزة وغيرها.

ـ مهارة التصميم السريع لاستجابات التلاميذ وردود أفعالهم.

بالنسبة للمهارات السابق ذكرها فقد تم تحديدها من خلال استطلاع رأي(٢٢) بعض أساتذة التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع وتم تحديد تلك المهارات في:

(١) المهارات الإنسانية: التعاون؛ احترام الآخر المختلف؛ التسامح الفكري؛ تحمل المسؤولية؛ الصبر؛ سعة الأفق؛ الحوار العقلاني الموضوعي؛ الجماعية؛ الابتعاد عن العنف وتخفيف حدة التوتر عند التلميذ؛ القدرة على التواصل والاتصال الإنساني المستمر مع التلاميذ؛ معرفة الفروق الفردية بين التلاميذ ومراعاتها في التعامل.

(٢) مهارات اتخاذ القرارات التي تمكّنه من تغيير المواقف واختيار البدائل: الاستجابة للأسئلة وتنقيتها؛ العلاقة الطيبة بالتلاميذ؛ علاقة السيطرة دونما قهر أو ضغط؛ تحديد الأدوار والتوقعات؛ تحديد المسؤوليات وتوزيعها؛ تحديد القضايا والاهتمامات؛ تحديد نقاط الصراع والاهتمام بالمشاكل؛ حصر الإجابات الخاطئة وفصلها عن الإجابات الصحيحة؛ التفاعل مع مشاكل الآخرين باهتمام وحسم؛ تحديد الطرق ومصادر الحصول على المعلومات.

(٣) مهارات التفاعل الاجتماعي: مهارة الاستماع؛ مهارة النقد؛ مهارة النقد الذاتي؛ مهارة الاتصال والتواصل؛ مهارة حل المشكلات؛ مهارة العمل الجماعي؛ مهارة التعبير عن الذات؛ مهارة المشاركة؛ مهارة الاختلاف دونما تعصب.

(٤) طرق التدريس التي تحقق التفاعل الاجتماعي: طريقة الحوار؛ طريقة حل المشكلات؛ طريقة المناقشة المفتوحة؛ تمثيل الأدوار. على أن تستند تلك الطرق إلى

---

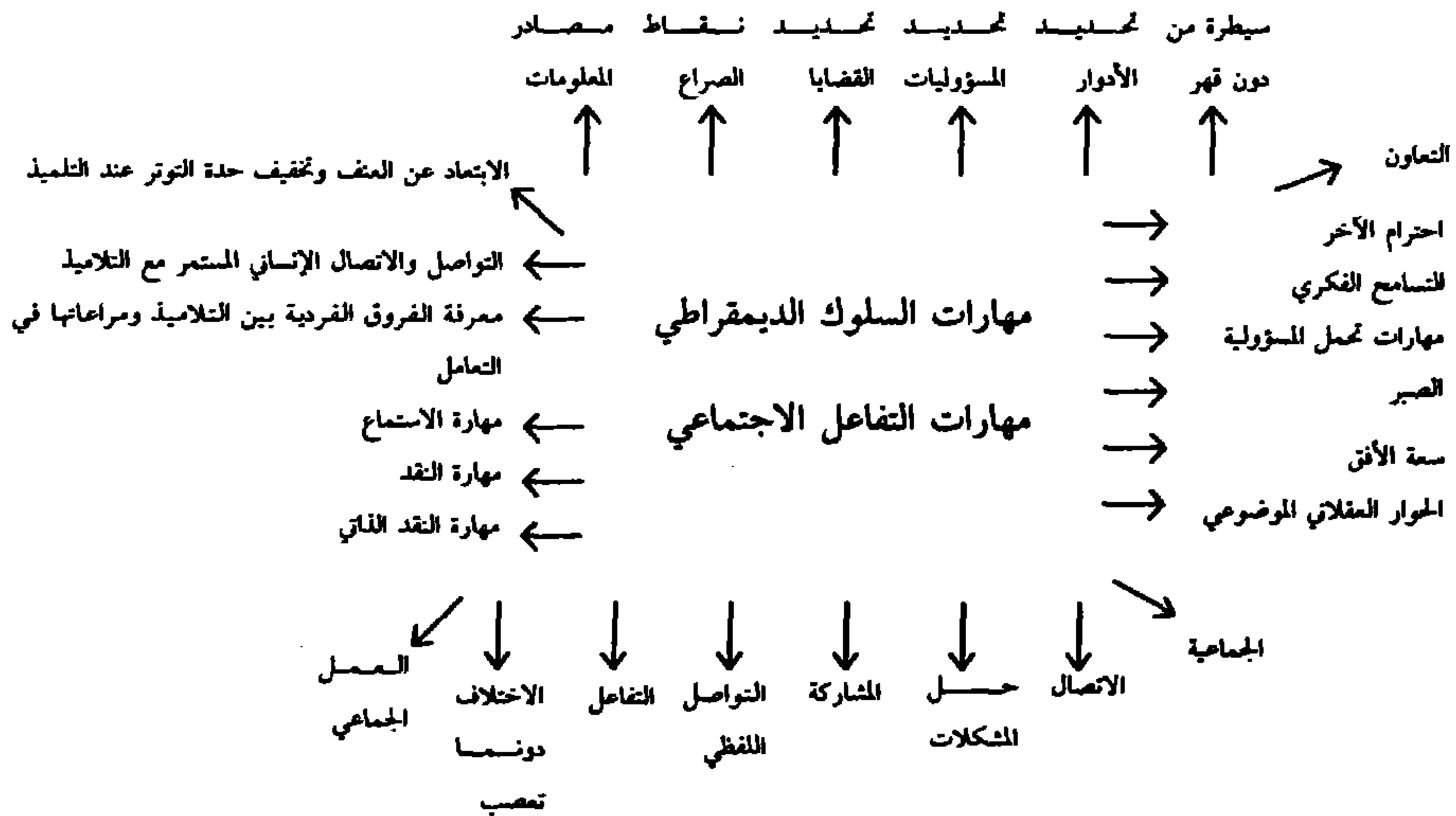
(٢٢) تم عرض استطلاع الرأي على مجموعة من الأساتذة التربويين حول تحديد مهارات التفاعل الاجتماعي والسلوك الديمقراطي وأساليب التدريس، منهم: د. فتحي الديب، أستاذ المناهج وطرق التدريس ـ جامعة القاهرة؛ د. سعد دياب، أستاذ المناهج وطرق التدريس ـ جامعة القاهرة؛ د. خير كاظم، أستاذ المناهج وطرق التدريس ـ جامعة القاهرة؛ د. مصطفى عبد السميع، عميد معهد الدراسات التربوية؛ د. عبد اللطيف فؤاد، أستاذ المناهج وطرق التدريس ـ جامعة القاهرة؛ د. طلعت عبد الحميد، الأستاذ المساعد بأصول التربية ـ جامعة عين شمس؛ د. شبل بدران، أستاذ أصول التربية ـ جامعة الاسكندرية؛ د. محمد عبد الظاهر الطيب، أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية؛ د. كمال حامد مغيث، باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية، ود. أحمد يوسف سعد، باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية.

الحرية، والموضوعية، والنّدّية، والتفاعل والمشاركة الإيجابية، فالتلميذ ينبغي أن يكون طرفاً فعالاً له رؤية، وقادراً على التفاعل في العملية التعليمية من خلال تحديد المشكلة، وجمع المعلومات وتنظيمها ووضع افتراضات وخطط مع المعلم.

أما الأساليب فهي: الأسلوب الإجرائي الذي يقع في المرحلة الوسطى بين الأسلوب المنطقي الذي يستند إلى الاحتياجات المعرفية، ومن ثم فإن التدريس هو تعليم المعرفة لمن لا يعرفها، وإن الطرق الصحيحة للتعليم يمكن أن تكتشف خلال ممارسة كل تلميذ للدور المتوقع منه. ويترتب على ذلك أنه إذا كانت الأدوار معروفة بوضوح، وإذا كان لكل تلميذ مسؤولية ليعمل ما هو مفروض عليه، فإن النتائج المطلوبة ستتم بطريقة علمية.

أما الأسلوب الفردي فهو الذي يؤكد على البعد الشخصي للسلوك ويستند في الأساس إلى احتياجات التلميذ وقبوله أكثر من احتياجات المدرسة.

وبذلك فإن الأسلوب الإجرائي في التدريس، وهو الذي يقع في المرحلة الوسطى بين الأسلوبين، يؤكد أن تحديد الأدوار والتوقعات سيكون وسيلة للتعبير عن احتياجات التلاميذ، وبهذا الأسلوب يحدث التوازن العقلي بين الأدوار المتوقعة والتعبير عن احتياجات الشخص المتعلم في إطار التفاعل داخل حجرة الدراسة.



يتضح مما سبق أن هناك أهمية لإعداد برامج تدريبية للمعلمين للأسباب الآتية:

- التغيرات العلمية والثقافية والاجتماعية السريعة والتي تحتاج إلى نموذج جديد من المعلمين الواعين المدركين لطبيعة المتغيرات وضرورة مسايرتها.

- إن البرامج التدريبية المعدة قد ركزت على الجانب المهني بالمعنى المحدود، وأهملت دراسة التفاعل الاجتماعي داخل حجرات الدراسة.

- ان تطوير السلوك الديمقراطي للمعلم وسلوك التفاعل الاجتماعي، يعني تكوين المعلم المستنير القادر على تحسين أدائه التدريسي من خلال وعيه بدوره.

- إن المعالجة الحقيقية لمشكلات التعليم تبدأ بالسعي نحو إجراءات تغيير البيئة الاجتماعية.

- أنسنة البرامج التدريبية للمعلم، بمعنى إعدادها في ضوء الاهتمام بالمعلم كإنسان وتنمية وعيه بذاته وواقعه ومجتمعه.

- ان انتهاك الديمقراطية يتمثل في استخدام المعلمين للطرق التقليدية في التدريس والقائمة على فكرة التلقين والتعامل مع التلاميذ على أنهم أطراف سلبية لا تمتلك من أمرها شيئاً(٢٣).

ولذا توجهت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريسي مقترح لتنمية السلوك الديمقراطي، وسلوك التفاعل الاجتماعي للمعلم العربي داخل حجرات الدراسة.

٩ ـ خطوات تصميم وإعداد البرنامج التدريبي المقترح

أ ـ تحديد أهداف البرنامج.

ب ـ تحديد المهارات (السلوك الديمقراطي وسلوك التفاعل الاجتماعي).

ج ـ المضمون.

د ـ الأساليب والطرق المستخدمة.

هـ ـ بطاقة ملاحظة للمعلمين المتدربين.

أ ـ أهداف البرنامج

- تدريب المعلمين على كيفية استخدام بيئة التلميذ، وإحداث تغيير مقصود فيها.

---

(٢٣) إلهام عبد الحميد فرج، «منهج مقترح لتنمية الديمقراطية لتلاميذ التعليم الأساسي،» ورقة قدمت إلى: برنامج أصدقاء الديمقراطية، ١٥ ـ ١٩ حزيران/يونيو ١٩٩٩.

- تدريب المعلمين على اكتساب مهارة العلاقات الإنسانية.

- تدريب المعلمين على اكتساب مهارة اتخاذ القرار.

- تدريب المعلمين على اكتساب مهارة العلاقات الاجتماعية.

- تدريب المعلمين على مهارة استخدام الوسائل التعليمية.

- تدريب المعلمين على اكتساب مهارة حل المشكلات.

- تدريب المعلمين على فن التعامل مع الأسئلة التي يطرحها التلاميذ.

- أن يكتسب المتدربون كيفية استخدام استراتيجيات متعددة في التدريس.

- تدريب المعلمين على إصدار الأحكام والقرارات على أسس علمية موضوعية.

- تدريب المعلمين على ضبط انفعالاتهم.

- إكساب المتدربين أسس الحوار العقلاني.

- التدريب على العمل الجماعي.

- التدريب على قبول الآراء الغريبة والمختلفة عن السائد والمألوف، وكيفية التعامل معها.

- التدريب على النقد والنقد الذاتي.

- إكساب المعلمين مهارات الاستماع من خلال التدريب على:

• أن يتكلم المعلم أقل.

• أن يمدح التلميذ ويشجعه.

• أن يبتعد عن الأسئلة المعقدة.

• أن يعطي أمثلة واقعية ويتحدث عن أشياء يحبها التلميذ.

- أن يكتسب المعلم سعة الأفق والمرونة ويبتعد عن التسلط والدكتاتورية.

- أن يكتسب المعلم إمكانية إدارة الفصل بروح من الحب والتعاون والعلاقات الطيبة.

- أن يكتسب المعلم القدرة على التعامل مع تلاميذه على أساس من المساواة والعدل، ويبتعد عن التعصب على أساس الجنس، أو الطبقة الاجتماعية، أو الدين.

ب ـ المحتوى التربوي للبرنامج

ـ بعض النصوص النظرية عن الديمقراطية، ومقوماتها، ومسارها التاريخي.

ـ بعض الدراسات النظرية عن أسس السلوك الديمقراطي.

ـ اختيار بعض النصوص عن الديمقراطية والتعليم وعمل مناقشة مفتوحة حولها.

ـ تحديد عناصر السلوك الديمقراطي وسلوك التفاعل الاجتماعي من خلال حوار مع المتعلمين.

ـ مناقشة كل مفهوم وكل عنصر، من خلال ترجمة كل مفهوم وتحويله إلى سلوك، مثلاً (المشاركة ـ المسؤولية ـ التسامح ـ التعبير عن الرأي ـ الحوار . . . إلخ)، من النقاط التي تم تحديدها.

ـ عرض لبعض التجارب الديمقراطية في التربية والتعليق عليها.

ـ موضوع يتم تناوله من خلال ندوة عن معوقات تطبيق السلوك الديمقراطي داخل المدرسة وحجرات الدراسة من وجهة نظر المعلمين.

ـ اختيار درس لكل معلم ليقدمه من خلال التدريس المصغر ليوضح كيفية التفاعل وممارسة السلوك الديمقراطي.

ـ تحويل بعض الموضوعات من الكتب المقررة إلى قضايا ومشكلات ثم يقوم المعلم بتقديمها من خلال الطرح الجديد ليوضح كيف يحقق التفاعل الاجتماعي.

ـ تبادل الأدوار بين المعلم والمتعلم بحيث يصبح المعلم متعلماً والمتعلم هو المعلم، ويتعين على المعلم أن يكون مستعداً في أي وقت لمناقشة اختلاف الرأي، وأن يركز على فكرة وجود حلول متعددة لكل مشكلة، وعليه أن يجسد مبادىء الديمقراطية في سلوكه من خلال إشاعة مناخ من الحرية والمساواة والعدل بينه وبين التلاميذ.

الخلاصة والتوصيات

قامت هذه الدراسة بإعداد برنامج تدريبي مقترح لتنمية سلوك التفاعل الاجتماعي والسلوك الديمقراطي للمعلم العربي، وذلك لتطوير أدائه التدريسي، ورفع وعيه الاجتماعي، والمهني، وتخليصه من الطريقة التقليدية التي لا تحقق حرية الإنسان وحقه في التعبير عن رأيه، وحقه في المشاركة والتفاعل الإيجابي. وقد توجهت هذه الدراسة إلى محاولة تنمية وتطوير مهارات العلاقات الإنسانية والاجتماعية، ومهارات اتخاذ القرار واستخدام الوسائل التعليمية، ومن ثم تغيير دور المعلم العربي من كونه

مجرد وسيلة لإحداث ضبط اجتماعي وتكيف مع الواقع، وقبوله إلى كونه وسيلة لتنمية الوعي الاجتماعي للتلاميذ واستنارة عقولهم وتحريرها.

في ضوء ما عرضناه سابقاً، يمكن أن نبرز خلاصة لهذا البرنامج المقترح وفي ضوئه نوصي بالتوصيات المناسبة على النحو التالي:

- يجب ربط المؤسسة كمؤسسة تربوية بالمجتمع ومشكلاته وقضاياه، بحيث تصبح المدرسة صادقة في التعبير عن المجتمع.

- التأكيد على أهمية القيم المرتبطة بالديمقراطية وتدريب المعلمين والتلاميذ عليها.

- يجب أن يكون المعلم مرشداً وموجهاً لكل العمل الجماعي.

- يجب تدريب المعلمين والتلاميذ على الأنشطة التي تسمح لهم بممارسة السلوك الديمقراطي مثل (انتخابات الفصل - الاشتراك في جماعات مدرسية - المقصف المدرسي - الرحلات - الندوات. . . الخ).

- التفاعل الاجتماعي وممارسة الديمقراطية يمكن أن يسمحا بتوثيق الصلة بين المدرسة والبيئة الخارجية، وبين المدرسة وجميع المؤسسات الأخرى.

- يزيد التفاعل الاجتماعي التواصل الإنساني والعلمي، ما يرفع من كفاءة كل من المعلم والتلميذ.

- يزيد التفاعل الاجتماعي داخل حجرة الدراسة من إمكانية أن يكتسب المتعلم الخبرات بنفسه، وبسهولة ويسر، نظراً لاعتماده على ذاته وزيادة ثقته بها.

- يزيد التفاعل الاجتماعي من إشاعة مناخ من الحب والتعاون والعمل الجماعي والاعتماد على الذات وقبول الآخر، والتعامل معه، ما ينمي من شخصية المتعلم والمعلم ويسمح بتطوير الطاقات الإبداعية والنقدية لكليهما.

وفي النهاية نقول إن هذا النموذج المقترح للبرنامج التدريبي ما هو إلا بداية. . وهو يمثل اقتراحاً يحتاج للتطبيق للتعرف على فاعلية هذا البرنامج في إحداث تطوير حقيقي لمهارات السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي للمعلم داخل حجرات الدراسة، وأثر ذلك في وعي المتعلم وزيادة فاعليته وإيجابيته على المستويات كافة.

الفصل العاشر

الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت

آراء عينة من الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في مستوى الأداء الديمقراطي لجامعة الكويت

علي أسعد وطفة(*)
سعد الشريع(**)

مقدمة

تؤكد التجربة الإنسانية عبر مسارها التاريخي أن الحياة الديمقراطية لأمة من الأمم مرهونة بأبعادها وخلفياتها التربوية. وذلك لأن حضور الديمقراطية وتكاملها في حياة الأمة أمر مرهون بمدى تأصل القيم الديمقراطية في عقول الناس ووجدانهم. وإذا كانت التحولات التاريخية تحدد مسار الحياة الديمقراطية واتجاهها في المجتمعات الإنسانية، فإن الفعل التربوي كان دائماً وأبداً يشكل حلقة من أهم حلقات النماء الديمقراطي في مختلف التجارب التاريخية للمجتمع الإنساني. فالعملية التربوية تشكل مدخل الضرورة في كل نماء ديمقراطي، وهذا يعني أنه لا يمكن دورة حياة ديمقراطية أن تتم أو تنضج ما لم تأخذ مسارها في عمق الدورة التربوية للمجتمعات المعنية. وينبني على هذا أيضاً أن الديمقراطية التي تنأى عن وعي تربوي اجتماعي أصيل، بأبعادها وقيمها وشروطها، هي ديمقراطية شكلية تفتقر إلى مقومات وجودها واستمرارها. فالديمقراطية التي لا تقوم على وعي المجتمع بالقيم والمعايير الديمقراطية

(*) أستاذ علم الاجتماع التربوي ـ جامعة دمشق.
(**) مدرس في قسم أصول التربية، كلية التربية ـ جامعة الكويت.

هي ديمقراطية مهددة بالفناء، هذا إذ لم تتحول إلى نوع من الطغيان الديمقراطي العبثي الذي يهدد مقومات الوجود الديمقراطي.

وإذا كان الوعي الديمقراطي يشكل شرط الضرورة التاريخية لضمان استمرارية الوجود الديمقراطي في مجتمع من المجتمعات فإن المؤسسات التربوية تشكل قطب الرحى في عملية بناء هذا الوعي وتشكله. ومن بين هذه المؤسسات تأخذ المؤسسات الجامعية دوراً يتميز بالأهمية والخصوصية. وذلك لأن الجامعات في مستوى أدائها وتطورها كانت وما زالت تشكل قاطرات التاريخ نحو العلم والديمقراطية.

ففي أحضان الجامعات نمت الحركات الديمقراطية وتفتق العقل البشري عن طاقاته الإبداعية في مختلف الميادين والاتجاهات. وهذا هو المنطلق الذي جعل عدداً كبيراً من الباحثين والمفكرين يعتقدون بأن مستوى تطور مجتمع ما مرهون إلى حد كبير بمستوى تطور جامعاته ومؤسسات التعليم العالي فيه. وهذه هي المنطلقات التي يستند إليها بعض كبار المفكرين في تفسير حتى الانتصارات العسكرية لبلدانهم. فالجامعات كانت وما زالت تشكل معقل الفكر الحر ومنطلق التجديد والابتكار في مختلف ميادين الوجود الاجتماعي، وقد ارتبط تاريخ هذه الجامعات بتاريخ نماء الفكر الديمقراطي بكل ما ينطوي عليه هذا الفكر من أصالة وقيمة إنسانية.

وإذا كان نماء الفكر الديمقراطي رهيناً بتطور الأبعاد الديمقراطية للحياة الاجتماعية بصورة عامة فإن الجامعات كانت وما زالت تشكل الحلقات الأكثر أهمية وخصوصية في عملية هذا النماء، فالعلم لا ينمو إلا بالإبداع والابتكار وبالتالي فإن قيم الحرية والديمقراطية هي البوتقة التي تتشكل في معارجها أسس الإبداع والتجديد والابتكار. ومن هنا فإن الجامعة كمؤسسة علمية لا يمكنها أن تؤدي دورها التاريخي إلا في أجواء الحرية والمعاني الديمقراطية.

وإذا كانت الجامعة بكل ما تنطوي عليه من القيم دائرة اجتماعية لا تنفصل عن خلفياتها الاجتماعية والسياسية والعقائدية، فإنها مع ذلك تمثل الحاضن الطبيعي للنخبة الفكرية والثقافية، وهي بذلك تشكل حاضناً للحريات الفكرية والإنسانية برمتها. فالجامعة هي المرآة الأولى التي ترتسم فيها أبجديات الإبداع والحرية، ويتأسس على ذلك بالضرورة أن الفكر الديمقراطي بكل ما ينطوي عليه من قيم وعطاءات يجد نفسه في أحضان المؤسسات الأكاديمية العليا، ومن ثم تبدأ دورته الاجتماعية ليأخذ أبعاده في مدار الحياة الاجتماعية بمختلف مؤسساتها وحلقاتها. وهذا يعني أن الجامعة تؤدي منظومة من الوظائف أهمها:

١ ـ دور علمي يتمثل في إبداع المعرفة العلمية وتأصيلها في الأجيال.

٢ ـ دور ديمقراطي قوامه تأصيل القيم والمفاهيم والممارسات الديمقراطية.

٣ ـ دور اجتماعي ثقافي وقوامه إحداث موجة من الاندفاعات الحضارية والإنسانية في المجتمع وتأصيل مقومات وجوده الديمقراطية والحضارية.

والجامعة في هذا السياق لا يمكن أن تؤدي وظائفها إلا على نحو تتكامل فيه وظائفها المختلفة في نسق روح واحدة وهوية موحدة، ومن هنا لا يمكنها أن تكون مؤسسة علمية ما لم تكن مؤسسة ديمقراطية، ولا يمكنها أن تمارس دوراً اجتماعياً حضارياً ما لم تؤد وظيفتها العلمية والديمقراطية. وهذه الرؤية الموضوعية لدور الجامعة ووظائفها التي تتمثل في العلم والديمقراطية تطرح جانباً آخر من إشكالية دور الجامعة ووظيفتها.

إن دراسة وتقصي أبعاد الحياة الديمقراطية في الجامعة يشكلان منطلقاً حيوياً لدراسة الروح الداخلية للجامعة. فالأداء الديمقراطي للجامعة يشكل الدورة الدموية للحياة في الجامعة بما تنطوي عليه من وظائف متنوعة، وبالتالي فإن دراسة الأداء الديمقراطي للجامعة تشكل مقدمة ضرورية لتقصي مستوى الحياة الديمقراطية وطابعها في المجتمع بصورة عامة وذلك انطلاقاً من أهمية العلاقات الوشيجة بين الجامعة والمجتمع. فالمجتمع يشكل الحاضن الأساسي للجامعة، وهي بالتالي تمثل الصورة المستقبلية التي سيكون عليها هذا المجتمع في معارج نمائه وتطوره الداخلي.

لم يعد دور الجامعة في إطار المجتمع المعاصر تقديم معرفة أو ثقافة إنسانية عامة وشاملة وتلقين هذه المعرفة كفاية بذاتها، بل أصبح هذا الدور معنياً بأداء مهمات جديدة تستجيب لحاجات متجددة أبرزها بناء الخصائص الحضارية للإنسان، الذي يمكنه أن يتجاوب مع طابع تطور الحياة على نحو يأخذ فيه الذكاء الاجتماعي أهمية متزايدة ومتنامية. وهذا يعني أن المهمة الأساسية للجامعة والمؤسسات التربوية بصورة عامة تتمحور حول بناء الإنسان المواطن الذي يستطيع أن يتجاوب مع معطيات الحضارة وقيمها المتجددة.

وفي هذا السياق تتبدى الضرورة التاريخية اليوم لدراسة وتحليل وضعية الجامعات العربية وتقصي دورها الحضاري في تعزيز الوجود الديمقراطي للشعوب العربية في مختلف أقطارها. وذلك لأن المسألة الديمقراطية في التربية تشكل اليوم جوهر المشروع التربوي للنهضة، وهي بالتالي تشكل منطلق المشروع العربي الشامل نحو مجتمع تغمره عطاءات الحياة الديمقراطية.

فالمجتمعات العربية تعاني اليوم من حالة قهر حضاري يتمثل في غياب القيم

الديمقراطية وهيمنة القيم السابقة لوجود المجتمع المدني، ولا سيما قيم التعصب والقبلية والطائفية السياسية والدينية، كما تعاني هذه المجتمعات من انحدار الوعي الديمقراطي وقيمه في مختلف تقاطعات الزمان والمكان والصيرورة. وهذه الوضعية المقهورة تؤكد للجامعات العربية بوصفها مؤسسات العلم والديمقراطية أداء دور تاريخي متزايد ومتعاظم في اتجاه بناء المجتمعات العربية على أسس ديمقراطية، في مواجهة المدّ العنصري الخانق لقيم التسلط والإكراه.

وفي هذا السياق وضمن هذا التوجه تأتي دراستنا للأداء الديمقراطي في جامعة الكويت بوصفها واحدة من المؤسسات العلمية العربية، التي سجلت حضورها العلمي والمعرفي في مختلف أنحاء الوطن العربي، وذلك عبر منظومة من الفعاليات الثقافية والمعرفية والعلمية، التي أرست نوعاً من الحضور الخلاق لمفكريها ومنشوراتها ومؤتمراتها ودورياتها العلمية، التي سجلت وتيرة عالية لم تشهدها جامعة عربية معاصرة.

ويضاف إلى ذلك كله أن جامعة الكويت تعد من أبرز المعالم الحضارية وأهمها في المجتمع الكويتي المعاصر، وقد توفرت لهذه الجامعة فرص العناية التي أسبغتها القيادات السياسية على هذه الجامعة منذ لحظة تأسيسها حتى اللحظة الحاضرة. لقد أسقطت الدولة في الكويت مخاوفها من الجامعة ـ على حد تعبير محمد جواد رضا ـ «وانحازت في علاقتها بها من الريبة إلى الثقة اطمئناناً منها إلى أن الحرية هي خير وقاية من التآمر السياسي. ولم تخيب الجامعة ظن الدولة بها خلال ثمانية عشر عاماً فبقيت حرماً آمناً للفكر سياسياً كان أم غير سياسي»(1). وهذه الميزة قلما حظيت بها جامعة في الوطن العربي.

ومن هذا المنطلق الحضاري، وتأسيساً على هذا البعد السياسي الآمن، زُوِّدت جامعة الكويت بأحدث الأنظمة التربوية وبأفضل الخبرات العلمية، وهُيِّئ لها أفضل الأنظمة العلمية التي جعلت من هذه الجامعة واحدة من أهم الجامعات العربية في مستوى إنتاجيتها العلمية والفكرية. وانطلاقاً من هذه الخصوصية التاريخية لجامعة الكويت تبدت لنا أهمية دراسة المنطق الداخلي لهذه الجامعة وتحديد طبيعة دورها الديمقراطي في تأكيد ذاتها ووجودها وفي تأكيد هذا الدور على نحو اجتماعي. وسعياً نحو هذا الهدف تأتي هذه الدراسة الراصدة للأداء الديمقراطي الداخلي لجامعة الكويت لتستجوب مجموعة من الرؤى المنهجية، ومنظومةً من التساؤلات العلمية حول دور الجامعة وأدائها وفعالياتها الديمقراطية. ونحن في مساعينا هذه نحو تقديم صورة

---

(1) محمد جواد رضا، **الإصلاح الجامعي في الخليج العربي** (الكويت: شركة الربيعان، ١٩٨٤)، ص ٢٤٥.

علمية لواقع التفاعلات والفعاليات الديمقراطية في جامعة الكويت، نريد أن نحدد طبيعة الواقع والممكن لطبيعة الدور التاريخي الذي يمكن هذه الجامعة أن تؤديه في خدمة قضايا الحق والعدالة والإنسان، وهي قضايا تصب في صلب النماء الحضاري للمجتمع الكويتي المعاصر.

أولاً: إشكالية الدراسة وإطارها النظري

١ ـ إشكالية الدراسة ودينامية العلاقة بين وجهيها

تعد الفعاليات التربوية بمظاهرها الديمقراطية في المؤسسة الجامعية بمثابة الدورة الدموية في جسد هذه المؤسسة، وهي تشكل الإطار الذي تتكامل فيه كل أطراف العملية التربوية من مدرِّسين ومناهج وإدارة وتصورات ومقررات، لتشكل لحمة الحياة الجامعية وسداها. وإذا كانت المؤسسة الجامعية تشكل نظاماً يقوم بوظائف حيوية متنوعة فإن الفعاليات الديمقراطية بمظاهرها المختلفة تشكل القطب المركزي للحياة الجامعية، وهي التي تضفي على الحياة الجامعية معانيها ودلالاتها الحقيقية.

فتاريخ المؤسسات الجامعية يؤكد حقيقة تاريخية قوامها أن الجامعة مؤسسة علمية ديمقراطية، وهذا يعني أن بناء المعرفة العلمية وتطويرها وإبداعها في المؤسسة الجامعية مرهون بالأداء الديمقراطي ومعاييره وقيمه. ويتأسس على هذه المقدمة أن غياب الأجواء الحرة والمعايير الديمقراطية للعمل الجامعي يعني حالة من الجمود والتصلب والعدمية في أداء الجامعة لوظائفها المختلفة. وإذا كان الأداء الديمقراطي للجامعة يشكل الموضوع الرئيس لهذه الدراسة فإن هذه الإشكالية يمكن أن تطرح في مظهرين متكاملين منهجياً وموضعياً.

فمن الوجهة الأولى، تأخذ إشكالية الأداء الأكاديمي الداخلي، وهذا يتجلى في منظومة القيم والمعايير والممارسات التي تجري في مجال الحياة الداخلية للجامعة. ويتمثل هذا الجانب في صورة العلاقات والتفاعلات التي تتم بين مكونات النظام الجامعي بين الطلاب والمدرسين والإدارة والمقررات، التي تشكل في نهاية الأمر الصورة الداخلية للأداء الأكاديمي بتجلياته العلمية والاجتماعية.

وفي هذا المستوى تسعى الدراسة الحالية إلى استجلاء المنطق الداخلي للأداء الأكاديمي في جامعة الكويت بأبعاده المختلفة. ويمكن القول في هذا السياق إن هذه الإشكالية قضية علمية تفرض نفسها بقوة في مختلف الأنظمة الجامعية، لأن تقصي حدود هذه الإشكالية يشكل منطلقاً للتعرف على مستوى أداء الجامعة لدورها ووظائفها

المختلفة. وهذا يعني أن هذه الإشكالية ليست حالة خاصة بجامعة الكويت بقدر ما هي إشكالية عامة تطرح نفسها كضرورة علمية في مختلف الجامعات العالمية.

فالتوتر الداخلي الذي يتم بين مكونات النظام الجامعي جزء لا يتجزأ من جدل الحياة الداخلية للجامعة، وهو بالتالي جزء من مظاهر الحياة العلمية والمعرفية في صلب هذه المؤسسات. وهذا يعني أن التوتر الداخلي في الجامعة يؤدي وظيفة حيوية في بنية الحياة الجامعية ويهدف بطبيعته إلى تأكيد المسار الديمقراطي للحياة في داخل الجامعة. وتأسيساً على ذلك يمكن القول إن التوتر بأشكاله الرمزية الصريحة والمضمرة لا يطرح نفسه دائماً بوصفه مرضاً أو عطالة جامعية، بقدر ما يطرح نفسه جزءاً من فعالية حيوية تؤكد دينامية النظام الجامعي نفسه وحيويته. ويترتب على ذلك أن غياب التوتر والصراع في داخل الجامعة قد يجسد صورة عطالة وجمود في الفعل الأكاديمي عينه. فالتناقض في الرؤى والاتجاهات قد يجسد محاولة لتجاوز الصعوبات والتحديات التي تواجه مسار الحياة الجامعية وتطلعاتها نحو الصورة الأفضل. ومن الطبيعي أيضاً أن تكون حدة التناقض بأشكالها المختلفة تعبيراً عن توفر مقدمات الحياة الديمقراطية في الجامعة وشروطها.

فمشكلة البحث في مظهرها الأول تتعلق بالصورة المجهرية لإشكالية التفاعلات والفعاليات التي تتم بين الطلاب والمدرسين وأساليب العمل ومضامين المقررات والإدارة. وهذه التفاعلات كما تبدو تعاني أزمتها الحادة في الوقت الراهن. وهذه الأزمة مسألة لا تتوقف عند حدود العلاقة التربوية في إطار الجامعة، وإنما تتعداها لتعكس لنا أزمة الحياة الجامعية. وهي فوق ذلك كله إشكالية تتصل بالحياة الاجتماعية خارج الجامعة وتُسقط بعداً من أبعادها.

ومن الوجهة الثانية تأخذ إشكالية البحث طابعها الشمولي كما يعبر عنها في علم الاجتماع التربوي. وهي منهجية تأخذ منطلق العلاقة في الجامعة كمؤسسة في إطار علاقاتها وديناميات تفاعلها في المجتمع وفي نسق الأدوار التاريخية التي تقوم بها والوظائف التي تؤديها. ووفقاً لهذا المنهج الشمولي يمكن القول بأن جامعة الكويت توجد في أحضان مجتمع تقليدي محافظ وتمارس فعالياتها التربوية والاجتماعية في ظل منظومة قيمية تقليدية وتحت تأثير قوى اجتماعية متنوعة الاتجاهات متنافرة الميول في مستوياتها العقائدية والأيديولوجية.

فالجامعة الحديثة مؤسسة ديمقراطية بمختلف فعالياتها وأنشطتها واتجاهاتها وأهداف عملها، ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن وجود الجامعة في مجتمعات تقليدية محافظة يطرح إشكالية اجتماعية متعددة المستويات. إذ كيف يمكن هذه

المؤسسة أن تؤدي رسالتها الديمقراطية والمدنية في مجتمع تمور فيه قيم تتعارض مع معطيات الرسالة الديمقراطية للجامعة؟ فقيم المجتمع المدني ومفاهيم الحرية والليبرالية التي تدعو إليها الجامعة وتمارسها تتعارض إلى حد كبير مع قيم الانتماء العشائري والعائلي والولاءات القبلية وغيرها من الولاءات التقليدية التي تشكل نبض الحياة الاجتماعية العربية المعاصرة. ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن جامعة الكويت (كما هو الحال في مختلف بلدان العالم النامي) تؤدي رسالتها الحضارية والديمقراطية في دوامة تحديات اجتماعية تتمثل في حضور كبير للقيم التقليدية الكابحة لتطور الحياة الاقتصادية والاجتماعية.

ومن منطلق أن الجامعة مؤسسة تربوية ديمقراطية تحمل بطبيعتها رسالة التجديد الاجتماعي والتأثير في البنى التقليدية نحو مجتمعات مدنية ـ وذلك عبر عملية تفعيل دائم لقيم الحداثة والمعاصرة والقيم المدنية ومفاهيم المجتمع المدني والديمقراطي ـ فإن السؤال الذي يطرح في هذا الوجه من الإشكالية هو: ما طبيعة الدور الديمقراطي الذي تؤديه جامعة الكويت بوصفها مؤسسة في نسق الحياة الاجتماعية في الكويت؟

وفي ظل هذه العلاقة المعقدة بين الجامعة والمجتمع يمكن تحديد إشكالية البحث بصورة أكثر إجرائية على النحو التالي: والسؤال هنا هل تمارس جامعة الكويت دورها الديمقراطي وتغرس القيم الديمقراطية والمدنية وتعمل على تعزيزها في نفوس الأجيال المتلاحقة من طلابها؟ أم أنها تواجه تحديات اجتماعية تمنعها من ممارسة هذا الدور وتدفعها لتعزيز ممارسات وقيم تقليدية سائدة في المجتمع؟ وبعبارة أخرى هل تؤدي جامعة الكويت دوراً فاعلاً متجدداً في مستوى القيم الديمقراطية والحياة الجامعية أم أنها قد تحولت (تحت تأثير القوى الاجتماعية السائدة) إلى مؤسسة تنتج وتعيد إنتاج ما هو قائم من ممارسات وقيم وفعاليات اجتماعية تقليدية؟ وما طبيعة الفعاليات الديمقراطية ومستواها ومظاهرها في منطق الحياة الداخلية لجامعة الكويت؟ وإلى أي حد تعزز جامعة الكويت القيم الديمقراطية والحريات الأكاديمية؟ وهل تعزز جامعة الكويت ما هو سائد من القيم التقليدية السائدة في المجتمع؟ هل تحولت هذه الجامعة إلى مؤسسة تربوية تعيد إنتاج البنى القائمة بصورها التقليدية؟ أم أنها تعمل على بناء قيم جديدة وروح اجتماعية جديدة تتمثل في قيم الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان ومفاهيم المجتمع المدني؟

هذا ويتضافر جانبا الإشكالية في دينامية واحدة عندما نأخذ بعين الاعتبار أن منظومة القيم الجامعية تتفاعل مع منظومة القيم الاجتماعية السائدة. وهذا يعني وجود حالة من التفاعل الدينامي بين منظومة الحياة الجامعية، بما تنطوي عليه من قيم ومعايير وأنماط سلوكية ومظاهر حياتية، وهذه التي تتجذر في إطار الحياة

الاجتماعية. فالطلاب والمدرسون يحملون في أعماق وعيهم منظومة القيم الاجتماعية السائدة، وهم يسلكون إلى حد كبير بوحي من وعيهم الاجتماعي المشبع بقيم المجتمع التقليدي، التي قد تتضارب وتتعارض مع القيم الجامعية المفترضة، وهي قيم تقوم على أسس علمية وديمقراطية وتتجه إلى تعزيز نوع من الوعي والقيم التي قد تختلف إلى حد كبير عن تلك التي تسود في إطار الحياة الاجتماعية التقليدية.

وتترتب على إشكالية التنافر والتناقض بين المنظومتين منظومة من القضايا التي تتصل بمدى قدرة الجامعة على أداء رسالتها. وهذا يعني هل تستطيع الجامعة أن تعزز هذا الوعي الذي يضمن لها استمرارية وجودها كمؤسسة ديمقراطية؟ وهل تستطيع أن تتجاوز بطلابها وأساتذتها ومنظوماتها حدود ما هو قائم في المجتمع لكي تضمن أداء وظيفتها الحيوية؟ أم أنها قد تحولت إلى أداة لإعادة إنتاج ما هو قائم من قيم ومعايير اجتماعية تقليدية؟

هذا السؤال الكبير قد يحمل في طياته تحديات علمية كبيرة لما يشتمل عليه من تعقيد وصعوبة. وفي نسق هذه الصعوبات المنهجية التي يطرحها هذا السؤال لا يمكن لأية محاولة علمية مهما بلغ شأنها أن تقدم إجابة دقيقة وواضحة. ولكن مع ذلك يمكن القول بأن الأداء الداخلي للجامعة باتجاهاته المختلفة يمكن أن يعكس إلى حد ما صورة هذه العلاقة بين الجامعة والمجتمع. ومن هذا المنطلق فإن تحديد الأداء الداخلي للجامعة وتحديد مساره يمكنه أن يضعنا في صورة موقف الجامعة من الثقافة التقليدية للمجتمع ويمكنه أيضاً أن يقدم إجابة شمولية حول دور الجامعة الحضاري المجدد لمنظومة القيم المدنية والعلمية والديمقراطية.

ويتأسس على ما سبق أنه يمكننا أن نلقي الضوء على الجانب الثاني من إشكالية الدراسة عندما نستطيع أن نحدد درجة أداء جامعة الكويت لدورها الحضاري في إرساء القيم الديمقراطية عبر تفاعلاتها الداخلية، وأن نقرر بصورةٍ ما موقف هذه الجامعة من المجتمع بناءً على صورة الأداء الديمقراطي الداخلي واتجاهاته. وهذا يعني أنه بقدر ما تستطيع هذه الجامعة أن تؤكد لنفسها الدور الديمقراطي بقيمه المختلفة تستطيع أن تمارس دورها الوظيفي الحضاري داخل المجتمع الكويتي انطلاقاً من مسلَّمةِ أن المجتمع الكويتي مجتمع تقليدي، شأنه شأن أغلب المجتمعات في البلدان النامية. وعلى خلاف ذلك فإن غياب الأداء الديمقراطي الداخلي يعني في نهاية المطاف أن الجامعة تؤكد مصالحتها مع معايير القيم التقليدية السائدة، وأنها تمارس دور إعادة إنتاج ما هو قائم بكل ما تنطوي عليه بعض القيم السائدة من ملامح صورة المجتمعات التقليدية القديمة.

٢ ـ الأسئلة المعتمدة وأهمية الدراسة

أ ـ أسئلة الدراسة

بالاستناد إلى إشكالية البحث يمكن تطوير أسئلة الدراسة بصورة إجرائية سعياً إلى تحديد جوانب الفعاليات الديمقراطية في جامعة الكويت عبر مجموعة من الأسئلة المحددة على النحو التالي:

(١) ما مدى شعور الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية بوجود الحياة الديمقراطية في الجامعة؟

(٢) هل تتوفر للأستاذ الجامعي الحرية الأكاديمية وما هي أهم مظاهر هذه الحرية؟

(٣) ما درجة التفاعل الديمقراطي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية؟

(٤) هل يتسم النظام الإداري في جامعة الكويت بالطابع الديمقراطي في التعامل مع الطلاب؟

(٥) هل تمارس المقررات الجامعية دوراً ديمقراطياً عبر مضامينها وتوجهاتها؟

(٦) هل تؤدي الفعاليات الجامعية للطلاب عبر منظماتهم دوراً ديمقراطياً؟

(٧) هل تمارس متغيرات الدراسة المستقلة التالية: الجنس، والسنوات الجامعية، ومتغير الاختصاص (الكليات الجامعية)، تأثيراً في اتجاهات الطلاب وموقفهم من مظاهر الحياة الديمقراطية؟ وهل هناك من فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلاب وفقاً للمتغيرات المشار إليها أعلاه؟

ب ـ أهمية الدراسة

كانت الجامعات عبر تاريخها الطويل موطناً للحرية وحاضناً طبيعياً للقيم الديمقراطية، وهي في سياق هذه الوضعية كانت مصدر إشعاع حضاري وينبوعاً للقيم الديمقراطية ومستنبتاً لهذه القيم في البيئة الاجتماعية التي وجدت فيها. لقد تمثل الدور التاريخي للجامعات في أمرين لا ينفصل أحدهما عن الآخر هما الديمقراطية والكشف العلمي. وقد أثبتت التجربة التاريخية لتطور الجامعات هذا التلازم التاريخي بين الديمقراطية والمعرفة العلمية الإبداعية في التعليم العالي. وهذا يعني أنه لا يمكن الجامعة أن تؤدي دورها العلمي ما لم تؤد دورها الديمقراطي في البداية.

وإذا كانت الجامعات الغربية قد أدت دورها وتكونت لديها تقاليد علمية وديمقراطية راسخة، فإن الجامعات العربية مدعوة لأداء دور تاريخي بالغ الأهمية

والخطورة في مجتمعات ما زالت فيها قيم التعصب والقبلية والعشائرية والطائفية تسود وتنخر عظام الوجود الاجتماعي.

فالقيم السابقة لوجود المجتمع المدني والمناهضة له تستشري في أوصال الثقافة العربية، وهذا يفرض على الجامعة أن تؤدي دوراً حضارياً بالغ الأهمية والخطورة. وفي هذه الدائرة تبرز أهمية الوظيفة الديمقراطية للجامعة وتنهض ضرورتها التاريخية، ومن هذا المنطلق تأتي أهمية الدراسة الحالية التي تحاول أن تستجلي معالم هذه الوظيفة في التعليم الجامعي الكويتي.

فالمجتمع الكويتي المعاصر يشهد نهضة ديمقراطية أصيلة ناشطة، ومن يلاحظ الأحداث السياسية والاجتماعية في الكويت يدرك عميقاً أن هذا المجتمع يشهد تحولات ديمقراطية هامة شكلاً ومضموناً وعلى نحو عمودي وأفقي، ويكفي أن يشار اليوم إلى حرية الصحافة في الكويت والدور الديمقراطي المتنامي للديوانيات الاجتماعية، إضافة إلى الحياة البرلمانية الناشطة حيث يمكن للمرء أن يلاحظ فيضاً من الإجراءات السياسية التي تصدر لصالح الحياة الديمقراطية.

ومن هنا على سبيل المثال صدرت الرغبة الأميرية بمنح المرأة حقوقها السياسية كاملة في صيف ١٩٩٩. ومن هذا المنطلق فإن الجامعة كما يفترض تمثل دورة هامة في العملية الديمقراطية في الكويت إذ هي معقل النخبة والمفكرين والعلماء والمثقفين الذين يعملون على إرساء مفاهيم الديمقراطية وقيم العدالة الاجتماعية، ومن هنا أيضاً تبرز أهمية هذه الدراسة في سياق التحولات التاريخية التي يشهدها المجتمع الكويتي في معارج نماء الحياة الديمقراطية وازدهارها.

ومن مرتكزات الأهمية التي تستند إليها الدراسة الحالية الطابع الشمولي. فالدراسة تعنى بدراسة مختلف جوانب الحياة الديمقراطية وفعالياتها بصورة كلية شمولية عبر مختلف الفعاليات والمظاهر والوضعيات ومن خلال اتجاهات وآراء الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية نحو هذه الجوانب على حد سواء.

٣ ـ الإطار النظري

يقدم مفهوم الفعاليات الديمقراطية انطباعاً أدبياً لطبيعة النشاطات والاتصالات والعلاقات الدينامية التي تنتعش في دائرة الحياة الجامعية، وتتمثل الفعاليات الديمقراطية في جملة العلاقات والروابط التربوية التي تتيح لأطرافها درجة عليا من التوازن والتكافؤ والانفتاح وحرية التعبير والاستقلال والاحترام المتبادل وغياب الحواجز النفسية والثقافية والاجتماعية التي تعيق عملية التفاعل التربوي. ويعبر هذا المفهوم أيضاً عن درجة الانسيابية والمرونة التي تتصف بها الفعاليات التربوية القائمة،

وتقاس درجة هذه الانسيابية بمدى اشتمالها على القيم الديمقراطية الجامعية المؤسسة على الحوار والحرية وقبول الآخر وتأكيد الكرامة الإنسانية والحضور الإنساني. ويتنافر هذا المعنى المحدد للتفاعل التربوي الديمقراطي مع كل الممارسات الجامدة والمتصلبة التي تأخذ بأسباب التسلط والإكراه وفرض الرأي والتعصب وإكراه الآخر. ولذلك يمكن تعريف الفعالية الديمقراطية: بأنها منظومة العلاقات والممارسات والفعاليات التربوية التي تقوم بين أطراف المؤسسة الجامعية على أسس ديمقراطية[٢]. ويعد هذا المفهوم مرادفاً لمفهوم العلاقة التربوية الذي يوظفه مارسيل بوستيك (M. Postic) والذي يرى فيه انعكاساً لجملة العلاقات الاجتماعية القائمة في إطار مؤسسة تربوية ما[٣]. وهذا يعني أن مفهوم الفعالية الديمقراطية التربوية يشتمل على منظومة الروابط الاجتماعية والعاطفية والعلمية التي تنشأ بين المعلمين والمتعلمين عبر مسارات الحياة الجامعية المختلفة.

أ ـ الديمقراطية التربوية

يعرّف ديوي الديمقراطية التربوية بأنها «طريقة شخصية في الحياة، وهي بالتالي ليست مجرد شيء خارجي يحيط بنا (...) فهي جملة من الاتجاهات والمواقف التي تشكل السمات الشخصية للفرد والتي تحدد ميول وأهداف الفرد في مجال علاقاته الوجودية»[٤].

ووفقاً لهذا التصور فإن المفهوم الجديد المعاصر للديمقراطية بدأ يتجاوز حدوده التقليدية ذات الطابع السياسي ويؤكد الأهمية الكبيرة لبعض القيم السلوكية في داخل المؤسسات المدرسية، بما تنطوي عليه هذه المفاهيم من حقوق المشاركة، والحرية في إبداء الرأي والنقد، والإدارة الديمقراطية للمدرسة، وتأسيس الحياة المدرسية على تقدير الفرد من قبل الآخرين وتقديره لنفسه، واعتباره قيمة عليا في ذاته، وتعويده على المناقشة الحرة المنظمة[٥].

(٢) علي وطفة، **علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة** (الكويت: الفلاح، ١٩٩٨).

(٣) Marcel Postic, *La Relation éducative*, pédagogie d'aujourd'hui, 3ème éd. rev. et augm. (Paris: Presses universitaires de France, 1986), p. 52.

(٤) John Dewey, «La Démocratie créatrice et la tâche qui nous attend,» texte d'une conférence préparée en 1939 par Dewey à l'occasion d'un congrès organisé en l'honneur de ses 80 ans, *Horizons philosophiques*, vol. 5, no. 2 (1997).

(٥) «تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠ ـ ٢٠٠٠،» **التربية الجديدة** (مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، بيروت) (١٩٨١)، ص ١٠٧.

وإذا كان مفهوم الديمقراطية يشكل لحمة واحدة لا يمكن أن تتجزأ، ولا يمكن أن تنفصل عن مضامينها السياسية والاجتماعية، فإن الديمقراطية التي نركز عليها في هذه الدراسة هي الديمقراطية التربوية التي تجسد منظومة الممارسات والعلاقات الحرة التي يمكن أن تؤصل في الإنسان قيم العدالة وحرية التفكير وقيم النقد وقيم الحوار واحترام الآخر وقبول مبدأ الاختلاف والمشاركة على اساس مبدأ المساواة، كما يشمل ذلك كل القيم التي تؤكد نماء الإنسان وتطوره، ومبدأ الشعور بالكرامة والحرية والتنمية الذاتية والإبداع. وهذا يعني بالضرورة أن الديمقراطية التربوية هي هذه التي تنمي عند الإنسان قيم الحرية والحق والمشاركة والعدل والمساواة[٦]. وهي التي «تدعو إلى تكوين «إنسان» لا إلى تكوين مجرد «علامة» يحمل هامة ضخمة من المعارف فوق جسم هزيل وعاطفة ضامرة وإحساس فني متبلد وخلق مضطرب وقدرات مهنية وفنية مقتولة»[٧].

ويمكننا أن نميز في هذا التركيب الديمقراطي المعقد للمفهوم جوانب عدة:

(١) قيم الحرية من حرية القول والتفكير والتغير والممارسة.

(٢) قيم التواصل الاجتماعي التي تؤكد قيم قبول الآخر ومبدأ الاختلاف والتواصل مع الآخر ومبدأ الحوار والمشاركة.

(٣) قيم العدالة الاجتماعية، التي تتضمن قيم الحق والمساواة والكرامة الإنسانية. وإذا كان من إمكانية لتعريف الديمقراطية التربوية يمكن أن نقول بأنها: منظومة القيم الإنسانية التي تقوم على مبدأ الحرية والتواصل والحق والقبول والتي تسعى إلى تحقيق الذات الإنسانية بكل ما تنطوي عليه من طموحات الوجود والحضارة والابتكار والإبداع.

فالديمقراطية ليست شيئاً يودع في عقول الأفراد بل هي ممارسة أو استجابة واعية نحو العالم، وهذه الاستجابة يجب أن تتم وتحدث في داخل المدرسة وفي سياق علاقات التفاعل القائمة بين أفرادها[٨]. وتأسيساً على هذا يمكن القول بأن الديمقراطية التربوية تقوم على أساسين هما:

---

(٦) عمر محمد خلف، «ديمقراطية التعليم العالي في الدول العربية،» **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد ٢١ (آذار/مارس ١٩٨٦)، ص ١٠٠.

(٧) عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، ط ٣ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٨)، ص ٥٠٥.

(٨) باولو فرايري، **تعليم المقهورين**، ترجمه وقدم له يوسف نور عوض (بيروت: دار القلم، ١٩٨٠)، ص ٥٨.

ـ احترام قيمة الفرد وذاتيته كغاية في حد ذاتها.

ـ قدرة الأفراد على تنظيم أمور حياتهم وتوجيهها نحو تحقيق المصالح المشتركة لكل من الأفراد والمجتمع وعلى هذا الأساس ينبغي أن تتاح لهم الفرصة والحرية في ممارسة هذه القدرة وهذا التوجه الإنساني[٩].

ب ـ دينامية العلاقة بين الأداء الديمقراطي للجامعة والحياة المجتمعية

تعبر المؤسسة التربوية في المجتمعات الغربية، في بعض جوانبها ومكوناتها، عن المعالم الكبرى للنسق المجتمعي والثقافي السائد، كما تعبر أيضاً عن أسسه وتوجهاته الفكرية والأيديولوجية والحضارية. أما في مجتمعات العالم الثالث ومنها مجتمعنا العربي فإن هذه المؤسسة في ثقافتها وآليات اشتغالها وتحركها تعاني في إطار علاقتها بالمجتمع كثيراً من مظاهر التفكك والغموض والتضارب[١٠]. وهذه العلاقة تقوى وتشتد أحياناً، وتهن وتضعف أحياناً أخرى، وهي في كلتا الحالتين مرهونة بشكل مباشر أو غير مباشر بنظم الحكم المختلفة والفلسفات التي تقوم عليها هذه النظم، فضلاً عن طبيعة تأثرها بالاتجاهات العالمية والثقافات المختلفة[١١]. وهذا يعني أن العلاقة بين الجامعات العربية والمجتمعات العربية تأخذ طابعاً تتضاعف فيه ملامح الإشكالية التي تتعلق بدور الجامعة وإشكالية هذا الدور.

ومن أجل أن ندرك واقع الأداء الديمقراطي للجامعات العربية وطبيعته، تقتضي الضرورة تقديم قراءة منهجية للشروط الاجتماعية والتاريخية التي تحيط بالمؤسسة الجامعية في الوطن العربي. فأغلب الباحثين يعتقدون أن غياب الأداء الديمقراطي في الجامعات العربية مسألة تعود إلى غياب الديمقراطية في المجتمع. فالجامعة مؤسسة اجتماعية تربوية وهي لا تنفصل عن البيئة التي توجد فيها. وهذا يعني أن معطيات البيئة الاجتماعية تتغلغل في بنية الوجود القيمي للجامعة، وأن الجامعة كما ينظر إليها هي صورة مصغرة للمجتمع الذي يحتضنها. وإذا كانت الجامعة فعلاً هي صورة راقية للمجتمع الذي يحتضنها فإن الجامعات العربية لا تحسد على حالها. وذلك لأن

---

(٩) سيد ابراهيم الجيار، **التربية ومشكلات المجتمع: مجموعة دراسات** (الكويت: دار القلم، ١٩٨٥)، ص ١٠٠.

(١٠) مصطفى محسن، «الفلسفة والمؤسسة التربوية: أسئلة التحول في المجتمع المغربي المعاصر، نحو رؤية سوسيولوجية نقدية،» **فكر ونقد**، السنة ٢، العدد ١٢ (تشرين الأول/اكتوبر ١٩٩٨)، ص ١٢٦.

(١١) عبد الملك عبد الرحمن أبو عوف، «الجامعات العربية والمجتمع العربي المعاصر،» ورقة قدمت إلى: المؤتمر الثاني لاتحاد الجامعات العربية المنعقد في القاهرة حول الجامعات العربية والمجتمع العربي المعاصر، ٤ ـ ٧ شباط/ فبراير ١٩٧٣، ص ٤٧ (بتصرف).

المجتمعات العربية متشبعة بقيم التعصب والقيم السابقة للمجتمع المدني، وبالتالي فإن الثقافة التقليدية السائدة تشمل كل معايير الانتماءات القبلية والعشائرية وكل خرافات وأساطير العهد القديم. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا كيف يمكن لجامعة أن تمارس وظيفتها الديمقراطية في ظل ثقافة تقليدية وفي سياق أنظمة سياسية مستبدة وغير ديمقراطية؟

وفي سياق هذا المنظور ينضوي فريق كبير من المفكرين العرب تحت لواء الحتمية الاجتماعية في ما يتعلق بالدور الاجتماعي والثقافي للجامعة والمؤسسات الاجتماعية بعامة. ويرجع كثير من هؤلاء المفكرين غياب القيم الديمقراطية في الجامعة إلى غياب هذه القيم في دوائر الحياة الثقافية العربية.

فالثقافة العربية التقليدية التي توصف بالثقافة الأبوية البطريركية تحكم كثيراً من مجالات الحياة الثقافية العربية. وهي بالتالي تمارس نفوذاً واسعاً وتضرب جذورها في الثقافة العربية بدءاً من العائلة ووصولاً إلى المؤسسات التربوية. وهذه العلاقات كما يصفها أحمد الأمين لا تقف عند حدود الأسرة بل تجد حضورها في المدرسة والجامعة، حيث تبدأ عملية ثقافية وقيمية مضادة للقيم الديمقراطية. وغالباً ما تؤدي هذه العملية إلى بناء الشخصية المهزومة وغياب الشخصية الفاعلة والعقلية المبدعة، وهذا بدوره يؤدي إلى توفير «التربة الخصبة لنشوء حكم استبدادي سلطوي وظهور زعماء أفراد، طغاة يتمتعون بسلطات شخصية هائلة يرفضون التخلي عنها مهما كانت الأسباب، بل يعمدون إلى تغذية وتنمية الانتماءات الدينية والمذهبية والقبلية على حساب الأحزاب السياسية والحركات الاجتماعية المدنية»[(١٢)].

فالمشكلة كما يطرحها الربعي تتمثل في تلازم غياب الديمقراطية في مستوييها الاجتماعي والأكاديمي، وهو يربط بصورة مضمرة بين الحريتين فيقول: «نحن أمام مشكلتين: مشكلة غياب تقاليد ديمقراطية في حياتنا، ومشكلة غياب تقاليد أكاديمية أيضاً في هذه الحياة»[(١٣)].

هذا ويضج المجتمع العربي بتركيبات اجتماعية ثقافية منافية لقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، ويأتي في مقدمة هذه التركيبات مفاهيم الطائفة والعائلة والعشيرة والعصبيات المحلية وأساطيرها المختلفة، التي تتساند وتتفاعل في ديناميكية فريدة مع

---

(١٢) أحمد الأمين، «إعادة بناء العقلية العربية: مقدمات من أجل بناء المجتمع المدني وإقامة الديموقراطية،» **دراسات عربية**، السنة ٣٥، العددان ١ ـ ٢ (تشرين الثاني/ نوفمبر ـ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٩٨)، ص ١١.

(١٣) انظر مداخلة أحمد الربعي في: «الحرية الجامعية والهوية الثقافية،» (ندوة)، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، السنة ١٥، العدد ٥٨ (ربيع ١٩٩٧)، ص ٢٢٩.

مفهوم الأبوية «البطريركية» التقليدية، أو الحديثة الممثلة في الدولة، وهذه التركيبات والوضعيات الثقافية تمثل عقبات بنائية ضد نظم الديمقراطية وحقوق الإنسان، وهي تجد صداها في داخل المؤسسات التربوية والتعليمية[١٤]. ولعل أخطر ما في هذه التحديات التي تواجه الثقافة العربية يتمثل في هيمنة العقل المنغلق والماضوية الفكرية لدى غالبية القوى السياسية والثقافية والحزبية ـ حيث يعاد إنتاج مصادر الأفكار داخل كل جماعة دونما تجديد أو اجتهاد[١٥].

وفي هذا السياق يقول عبد المالك التميمي: «إذا لم تكن هناك حرية بمعناها الصحيح في المجتمع فلن تكون هناك حرية في الجامعة، لكن المجتمع الجامعي بإمكانه توفير ضمانات توفر الحد الأدنى من القيم والسلوك الذي يستطيع فيه المجتمع الجامعي أن يفرض رأيه حتى لو لم تتوفر الحرية الكاملة في المجتمع»[١٦].

وفي هذا السياق يؤكد أغلب المفكرين العرب بأن الواقع العربي يعاني في المقام الأول حرمانه وافتقاره إلى الحرية الفعلية، «حرية المعرفة بلا خوف وحرية التعبير بأمان»[١٧]. ووفقاً لهذا المنظور فإن غياب هذه الحريات يجد ترجمة له في مؤسسات التعليم بعامة والتعليم الجامعي على نحو الخصوص.

وفي هذا السياق يعلن نفر من هؤلاء المفكرين بأن الواقع الثقافي محمَّل بمخاطر النزعات المتصلبة، وأن هذا التصلب يؤدي إلى تصلب البنى التعليمية والمؤسسات التربوية بصورة عامة. ويذهب بعضهم إلى القول في هذا الخصوص: إن أكثر القوى تنظيماً وتطوراً هي القوى غير المتنورة، بل هي على العكس القوى التي تريد أن تعود بالمجتمع إلى الوراء، فالذين يطلق عليهم «متنورون» هم مشكلة الحرية[١٨]. فالمجتمع العربي يعاني غياب النضج السياسي وغياب الثقافة الديمقراطية. ويترتب على هذا غياب حرية الخلاف والاختلاف[١٩]. وهكذا يستحيل علينا كما يذهب أحمد الربعي

(١٤) زكي حنوش، «مستقبل حقوق الإنسان والشعوب في ظل النظام العالمي الجديد،» **عالم الفكر** (وزارة الإعلام، الكويت) (خريف ١٩٩٧)، ص ٢٣٩.

(١٥) المصدر نفسه، ص ٢٣٩.

(١٦) انظر مداخلة عبد المالك التميمي في: «الحرية الجامعية والهوية الثقافية،»، ص ٢٤٢.

(١٧) سلامة الخليفي، «تربية التسامح الفكري: صيغة تربوية مقترحة لمواجهة التطرف،» **التربية المعاصرة** (رابطة التربية الحديثة، القاهرة)، العدد ٢٦ (آذار/مارس ١٩٩١)، ص ٨٣.

(١٨) انظر مداخلة أحمد الربعي في: «الحرية الجامعية والهوية الثقافية،» ص ٢٤٠.

(١٩) انظر مداخلة منى مكرم عبيد ضمن المناقشات التي دارت على: منى مكرم عبيد، «الحريات الأكاديمية في مصر بين الأمس واليوم،» ورقة قدمت إلى: **الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع مؤسسة فريدريك إيبرت، عمان، ٢٧ ـ ٢٨ أيلول/سبتمبر ١٩٩٤**، تحرير علي أومليل، سلسلة الحوارات العربية (عمان: المنتدى، ١٩٩٥)، ص ٥٠.

«أن نقيم واحة من الحرية في صحراء قاحلة من غياب الحرية»[٢٠].

فالجامعة لا تستطيع أن تضمن استقلالها وحريتها في طلب الحقيقة ونشرها، ما لم تتمتع بتأييد واضح من القوى الاجتماعية خارج جدرانها، وبعبارة أخرى، يجب على الجامعة أن تجعل أحد أهدافها الرئيسية تربية الأجيال المتلاحقة من خريجيها على تمتين مفاهيم الحرية الأكاديمية ليكونوا عونها الفكري والبشري إذا أزفت الأزمة وحاقت بالجامعة قوى الردة الحضارية تريد مصادرة حقها في طلب الحقيقة، وإشاعتها بين الناس[٢١].

ثانياً: الدراسات السابقة

تندر الدراسات التي استهدفت موضوع الأداء الديمقراطي للجامعة بصورته الشمولية. ومع ذلك فهناك فيض من الدراسات التي تطرقت لقضية بحثنا بصورة جزئية. ويمكننا في هذا السياق استعراض بعض من هذه الدراسات التي تتطرق إلى جانب أو أكثر من جوانب الدراسة التي نحن بصددها.

١ ـ دراسات أجنبية

أ ـ دراسة يانغ جوليا (Yang Julia): «الجو التعليمي في جامعة تشيلي وظاهرة انتشار التحيز للجنس الأبيض»، عام ١٩٩٢[٢٢]. تبين هذه الدراسة أن ظاهرة العنصرية تأخذ اتجاهاً متنامياً في جميع الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في تشيلي. ومن أجل استقصاء هذه الظاهرة بصورة علمية يتناول الباحث عينة قوامها ٣٩ مبحوثاً، حيث شملت هذه العينة ١٣ أستاذاً جامعياً، و١٣ موظفاً بالجامعة، و١٣ طالباً جامعياً، وقام الباحث إضافة إلى ذلك بإجراء مقابلات مباشرة، مشاهدة، وتسجيل للمقابلات الشخصية مع شخصيات عديدة من أساتذة الجامعة وموظفيها وطلابها.

من أهم النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة وجود اتجاهات تعصبية وعنصرية عند الطلاب تجاه الجماعات المخالفين لهم في المستوى الثقافي والعرقي. وفي هذا السياق

---

(٢٠) انظر مداخلة أحمد الربعي في: «الحرية الجامعية والهوية الثقافية،» ص ٢٣٨.

(٢١) محمد جواد رضا، «الجامعات العربية المعاصرة: من الغربة إلى الاغتراب،» **المستقبل العربي**، السنة ١٦، العدد ١٨٢ (نيسان/ابريل ١٩٩٤)، ص ٨.

(٢٢) Yang Julia, «Chilly Campus Climate: Qualitative Study on White Racial Identity Development Attitudes,» (Research Report, University of Pennsylvania, 1992).

فإن الطلاب البيض يعانون من رؤية تعصبية ومن مشاعر الكراهية والاحتقار ضد الطلاب السود. ومع أن بعض الطلاب البيض لا يأخذون اتجاهاً تعصبياً ضد السود إلا أنهم لا يمتلكون مشاعر إيجابية تجاه الملونين بصورة عامة.

يمكن الإشارة في هذا الصدد إلى إحدى أهم الدراسات التي أجراها جون غودلاد (John Goodlad)[٢٣]. وهو من أبرز رجال التربية وأكثرهم شهرة في أمريكا، وقد استمرت هذه الدراسة سنوات عدة وتعاونت مع صاحبها عينة كبيرة من المدارس الابتدائية والثانوية من أقاليم مختلفة، وشملت هذه الدراسة ١٠١٦ صفاً ضمت ١٧١٣٦ طالباً، وآراء ١٣٥٠ معلماً ومعلمة، ووجهات نظر ٨٦٢٤ من آباء الطلاب وأمهاتهم. وقد نشرت نتائج هذه الدراسة تباعاً في تقارير فنية بلغت ٣٥ تقريراً ثم صدر بشأنها كتاب شامل بعنوان: **موقع للمدرسة: إمكانيات مستقبلية** *(A Place Called School: Prospects for the Future)*.

ويمكن أن نذكر بعض نتائجها المهمة وهي:

عند تصنيف المدارس إلى جيدة في أدائها بصفة عامة وإلى ضعيفة في أدائها، اتضح أن المدارس الجيدة هي التي تتصف بالصفات التالية:

(١) القيادة الرشيدة، التي تتصف بالقدرة على معالجة ألوان الصراع التي تنشأ بين المعلمين والإدارة أو بين المعلمين أنفسهم، أو بين المعلمين والطلاب، أو بين الطلاب أنفسهم، بطريقة ديمقراطية.

(٢) المدارس التي تسودها مشاعر المودة والاحترام والثقة المتبادلة، ويسعى فيها كل فرد إلى طلب العون من الآخرين من دون حرج. أي المدارس التي تسودها مشاعر التضامن والاحترام والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس، وفي ما بين الطلاب.

(٣) المدارس التي تعنى بالمناخ الأكاديمي أكثر من العناية بالمباريات الرياضية[٢٤].

(٤) المدارس التي تزداد فيها الصلات بين المدرسين والأسر التي ينتمي إليها الطلاب بصورة منظمة.

---

(٢٣) John I. Goodlad, *A Place Called School: Prospects for the Future,* A Study of Schooling in the United States (New York: McGraw-Hill Book Co., 1984).

(٢٤) أحمد المهدي عبد الحليم، «نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه،» **عالم الفكر**، السنة ١٩، العدد ٢ (تموز/يوليو - أيلول/سبتمبر ١٩٨٨)، ص ٢٨.

ومن أجل تطوير التعليم وتحديده لا بد من بعض الشروط، وأهمها رفض مركزية الإدارة والقرارات المماثلة لما يحدث في المؤسسات الصناعية، فهناك ثغرة واسعة في ما يقوم به واضعو السياسات التعليمية الذين يزداد بعدهم عن المدرسة كلما صعدوا في مدارج السلطة، وذلك من حيث الرؤية وتصور مناخ العمل وفي معرفة القيود والمحددات الثقافية والأيكولوجية.

ولا بد من أجل التطوير أن نتجاوز التطوير الخطي الذي يعرفه من هم في مواقع السلطة من أعلى إلى أسفل، أي أن يوضع القرار في متناول الخبرات وأهل المعرفة الذين يتواصلون مع دافع هذه المدارس من مدرسين وأساتذة جامعات، وأن يبقى لأصحاب السلطة صلاحية الاقتراح والافتراض القابل للتعديل وهذا يتطلب:

(أ) افتراض مستوى معين للثقة عند العاملين في التربية.

(ب) إتاحة حرية كافية للعاملين في مجال تطوير التعليم.

ب ـ دراسة يانغي أحمد (Djangi Ahmad) حول: «العنصرية في التعليم العالي في كندا»، عام ١٩٩٣[٢٥]. أجريت هذه الدراسة على عينة واسعة من طلبة علم النفس بجامعة تورنتو الكندية، وتناولت أبعاد التعصب العنصري الموجودة في مؤسسات التعليم العالي. وقد بينت هذه الدراسة أن المؤسسات التربوية تعاني من أشكال مختلفة من التعصب التي عززتها التراكمات الثقافية والتاريخية وغياب القيم الديمقراطية. وقد بينت الدراسة مخاطر الاتجاهات التعصبية في الجامعة والمؤسسات التربوية، فالتعصب يؤدي إلى التفرقة بين الطلبة أنفسهم، ويتجلى هذا التعصب في نوعية الاهتمام الذي يتلقاه الطلبة من المدرسين، بالإضافة إلى التحيز التعليمي الذي يتجلى في العناية ببعض الطلاب من دون الآخرين. وبينت الدراسة أن هذه المواقف الانحيازية لطلبة من دون آخرين تؤدي إلى إضعاف تفاعل الطلبة الذين يتم تجاهلهم أو عدم الاهتمام بهم. فالمؤسسة التربوية التي يبرز فيها الاتجاه التعصبي تلجأ إلى اختيار أعضاء هيئة التدريس من جنس معين أو فئة معينة ومن ثم تنتقل هذه النظرة التعصبية إلى إدارة المؤسسة التربوية نفسها[٢٦]. وقدمت الدراسة عدداً من الاقتراحات والحلول التي تحد من أشكال العنصرية في السياسة التعليمية للمؤسسة التربوية، والتي يمكنها أن تخفف من أشكال التعصب الموجودة لدى أعضاء هيئة التدريس، والطلبة أنفسهم. يقول الباحث في هذا الصدد: «إن قضايا التعصب بأشكاله المختلفة أصبحت ظاهرة

(٢٥) Djangi Ahmad, «Racism in Higher Education,» paper presented at: The Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto-Canada, 1993.

(٢٦) المصدر نفسه، ص ١.

خطرة في الكليات والجامعات الغربية، فالتعصب أصبح مشكلة تتضح معالمها بدرجة أكبر مما كانت عليه في فترة الستينيات من هذا العصر، ومن المؤسف أن المدارس والتعليم لم تستطع حتى الآن إزالة آثار التعصب»[٢٧]. ويضيف الباحث: «إن التعصب الذي تتنامى مظاهره في المدارس والمؤسسات التربوية يأتي انعكاساً لطبيعة المجتمع الذي يكرس مظاهر العنصرية والتمييز العنصري»[٢٨].

ومن الحلول التي ناقشتها الدراسة يمكن أن يشار إلى التالي:

(١) تدريب أعضاء هيئة التدريس وتوجيههم نحو تشجيع الطلبة على قبول بعضهم البعض، وتأكيد أهمية المشاركة والاحترام مهما تكن درجة التباين الثقافي أو العرقي.

(٢) توليد اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه القضية وتأكيد دورهم الحيوي في السيطرة على مخاطرها.

(٣) وضع سياسة واضحة للمؤسسة التربوية تعمل بموجبها على محاربة مختلف أشكال التعصب والتمييز العنصري والثقافي بين الطلاب.

(٤) التشجيع على تصفية المناهج المدرسية من مختلف الإشارات التي تعزز القيم التعصبية.

ومن الدراسات التي تعرضت للعلاقات التفاعلية تلك الدراسة التي قام بها جون هوغ وآخرون عام ١٩٨٨ على عينة من الطلاب بلغ عددهم ٢٨٠ طالباً وطالبة من جامعة باولينغ غرين ستايت يونيفرسيتي (Bouling Green State University) بولاية أوهايو بأمريكا..

وقد ركزت الدراسة على القضايا الاتصالية بين المدرسين والطلاب ولا سيما العدالة والدفء مع الطلاب وعدالة التقويم والجدية في العمل والعناية والاهتمام، حيث أكد الطلاب أهمية هذه الخصائص والعلاقات في بناء العلاقات الأكاديمية الحرة[٢٩].

لقد بينت إحدى الدراسات المسحية التي أجريت عام ١٩٩٤ على عينة قوامها

---

(٢٧) المصدر نفسه، ص ٥.

(٢٨) المصدر نفسه، ص ١٠.

(٢٩) J. McEnery and G. Des-Hanais, «An Examination of the Predictors of Success of Expatriate Student,» paper presented at: The 7th Annual Eastern Michigan University Conference, 1988, p. 14.

٢٧٥٠ مهندساً للتعليم المستمر أهمية الاتصالات غير الرسمية وتفاعل المدرس والباحث مع طلابه ومساعديه، حيث حاز هذا العامل المرتبة الأولى وبنسبة ٩١ بالمئة من أصل جملة عوامل قدرت بأنها حافزة على مواكبة التقدم العلمي وعلى حل المشكلات التقانية التي تواجه الباحثين في هذا الميدان[٣٠].

٢ ـ دراسات عربية

أ ـ دراسة جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ: **دراسات نفسية في الشخصية العربية**، عام ١٩٧٨. أجريت هذه الدراسة على أساس اختبار برنس (Prince) عام ١٩٧٥ وهو مقياس القيم الفارقة (The Differential Values Inventory). وقد تم تقنين هذا المقياس بصورته العربية وطبق على عينة من ١٥٠ طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية في العراق. وهدفت الدراسة إلى استقصاء دور الجامعة والحياة الجامعية في عملية بناء قيم جديدة مغايرة للقيم التقليدية السائدة في المجتمع. وأكدت الدراسة بمختلف مراحلها ومستوياتها أن الجامعة تؤدي إلى تغيير منظومة القيم من قيم تقليدية إلى قيم جديدة منبثقة. ومن النتائج التي أكدتها الدراسة:

(١) تتغير قيم الطلاب من قيم تقليدية إلى قيم جديدة منبثقة.

(٢) إن تغير قيم الطلاب كان أكبر من تغير قيم الطالبات[٣١].

ب ـ دراسة أبو بكر في السعودية عن «العلاقة بين المناخ التربوي المنفتح وشعور الطلاب بالاغتراب في المدرسة الثانوية بالمنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية»، عام ١٩٨٣. وقد توصلت دراسة أبو بكر إلى النتائج التالية[٣٢]:

ـ أن الطرق المتبعة في التدريس قائمة على الحفظ والتلقين ومحورها الرئيسي

---

(٣٠) عادل عوض، «التعليم العالي والبحث العلمي: مشاكل الباحث العربي،» **الوحدة**، العدد ٧٢ (أيلول/ سبتمبر ١٩٩٠).

(٣١) جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ، **دراسات نفسية في الشخصية العربية: التعليم الجامعي في العراق وتغير القيم** (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٨)، ص ٢٤٦.

(٣٢) H. Abu-Baker, «The Relationship between High School Open Climate and Student Alienation in the Western Province of Saudi Arabia,» (Doctoral Dissertation, University of Kansas, 1983),

نقلاً عن: جاسم يوسف الكندري، «المدرسة والاغتراب الاجتماعي: دراسة ميدانية لطلاب التعليم الثانوي بدولة الكويت،» **المجلة التربوية** (كلية التربية، جامعة الكويت) (١٩٩٨)، ص ٣٥ ـ ٧٦.

المدرس الذي يقوم بالعبء كله في المهام التدريسية من دون مراعاة للفروق الفردية بين الطلاب، ومن دون استغلال الدافعية عند الطلبة أو حتى إثارتهم، ما يؤدي إلى إحباطهم، ومن ثم اغترابهم، وما يتبعه من عزلة سلبية وعجز وعزوف عن الدروس والمدرسين وتمرد عليهم.

ـ تركيز المدرسين على موضوعات التدريس فقط من دون الاقتراب من مشاكل الطلاب الدراسية والاجتماعية، والخشية الشديدة من الخوض في أي حديث أو قضية تربوية أو نفسية خارج نطاق الدرس، ما يحدث فجوة هائلة بين الطالب والمدرس.

ـ أن العلاقة بين أركان الإدارة المدرسية (الناظر ـ المدرسين) علاقة جامدة قائمة على الجو الرسمي الخالص وتنفيذ الأوامر من دون نقاش.

ـ أن المركزية الشديدة في النظم التعليمية تؤدي إلى التباطؤ في تنفيذ القرارات وتطبيق الإجراءات فلا تسمح بحرية الحركة ومن ثم تقضي على الابتكار والإبداع.

ـ خلو المدارس من البرامج والأنشطة الترفيهية والثقافية.

ـ أن الاغتراب الاجتماعي للطالب يعبر عن نفسه في المظاهر التالية:

(أ) عدم القدرة على اتخاذ القرار.

(ب) عدم التكيف مع النفس أو الذات.

(ج) النفور من الحياة والإحساس بعدم جدواها.

(د) الانعزال عن المجتمع والابتعاد عن المساهمة في النظم الاجتماعية السائدة.

ج ـ دراسة هند ماجد الخثيلة: «التعليم الجامعي وأثره على اتجاهات طالبات جامعة الملك سعود حول بعض المفاهيم الأساسية»، عام ١٩٨٥. أجريت هذه الدراسة عام ١٩٨٥ على عينة بلغت ٢٠٠ طالبة جامعية من كليات مركز الدراسات الجامعية للبنات في جامعة الملك سعود. وقد حاولت الباحثة عبر دراستها هذه أن تدرس أثر التعليم الجامعي في بنية المفاهيم الأساسية للحياة عند الطالبات وانتهت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج الهامة أبرزها:

(١) أن الجامعة تؤدي دوراً بارزاً تربوياً منهجياً متنامياً يتصل ببناء المفاهيم والقيم والاتجاهات السلوكية نحو مختلف جوانب الحياة.

(٢) وبينت الدراسة أن الجامعة تعزز عند الطالبات مبدأ الثقة بالنفس والقدرة على تصريف الأمور والتعرف على المشكلات الراهنة، وأنها تؤدي إلى تنمية القدرات

النقدية عند الطالبات وتؤكد لديهن التحليل بأساليب منطقية والقدرة على مواجهة مشكلات الحياة[٣٣]. وانتهت هذه الدراسة إلى أن الجامعة تلعب دوراً عظيماً في تكوين شخصية الطلاب وسعة اهتماماتهم[٣٤].

د ـ دراسة يوسف سيد محمود: «مشكلات طلاب الجامعة في مصر وأساليبهم في مواجهتها»، عام ١٩٩٣. وهي دراسة استطلاعية لطلاب فرع جامعة القاهرة في الفيوم، وتتناول الدراسة عينة من طلاب جامعة القاهرة وذلك في العامين الدراسيين ١٩٨٨/ ١٩٨٩، ١٩٨٩/ ١٩٩٠ وتسعى إلى تحديد المشكلات الجامعية التي يواجهها الشباب في الجامعة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي ترتبط بالسياق العام لبحثنا أنها أكدت وجود فجوة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب وغياب علاقات المودة في ما بينهم، ويضاف إلى ذلك أن الطلاب يشكون من تحيز بعض الأساتذة لبعض الطلاب[٣٥].

لقد أعرب الطلاب عن مشكلة حرية التعبير عن الرأي وأكدوا أن الكليات تؤكد الدور التعليمي وتهمل أدوارها التربوية، وأكد الطلاب أيضاً أن الكليات لا تتيح لهم فرصاً كافية للتعبير عن رأيهم[٣٦].

تناولت هذه الدراسة[٣٧] عينة بلغت ٢٢٩ طالباً وطالبة من طلاب جامعة القاهرة فرع الفيوم من مختلف الكليات الجامعية، وهدفت الدراسة إلى رصد مشكلات الشباب الجامعي في ما يتعلق بنواحٍ اجتماعية متعددة، حيث أجريت الدراسة خلال العامين الدراسيين (١٩٨٨/ ١٩٨٩ ـ ١٩٨٩/ ١٩٩٠)، وتوجهت نحو الكشف عن المشكلات التي يعانيها الشباب في أثناء تفاعلهم مع المجتمع.

تؤكد الدراسة غياب التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس،

---

(٣٣) هند ماجد الخثيلة، «التعليم الجامعي وأثره على اتجاهات طالبات جامعة الملك سعود حول بعض المفاهيم الأساسية،» (جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٥)، ص ٢٥.

(٣٤) المصدر نفسه، ص ٣٦.

(٣٥) يوسف سيد محمود، «مشكلات طلاب الجامعة في مصر وأساليبهم في مواجهتها: دراسة استطلاعية لطلاب فرع جامعة القاهرة في الفيوم،» **دراسات تربوية** (القاهرة)، مج ٨، ج ٤٩ (١٩٩٣)، ص ٢٤٠.

(٣٦) المصدر نفسه، ص ٢٤٥.

(٣٧) المصدر نفسه.

وتؤكد وجود فجوة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب حيث يشكو الطلاب من عدم اهتمام أساتذتهم بهم وبالتعرف إلى مشكلاتهم أو ظروفهم[(٣٨)].

لقد أعلن ٩٦ بالمئة من أفراد العينة خوفهم من عدم دقة الأساتذة في تصحيح الأوراق الامتحانية، وأعلن ٨٥ بالمئة منهم عدم ارتياحهم لطرق التدريس المتبعة، كما أعلن ٨٤ بالمئة منهم غياب علاقات المودة بينهم وبين أعضاء الهيئة التدريسية، كما أعرب ٨٠ بالمئة منهم عن رهبتهم وخوفهم من أعضاء الهيئة التدريسية، كما أعرب ٧٦ بالمئة منهم أنهم يفتقدون حب الأساتذة وعطفهم. كما أعلن ٥٧ بالمئة أن الأساتذة يتحيزون لبعض الطلاب. وهذه هي أهم المشكلات الجامعية التي يواجهها الطلاب والناجمة بالطبع عن غياب العلاقات الديمقراطية في داخل المدرسة.

هـ ـ علي عبد ربه وعباس أديبي: «المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه،» عام ١٩٩٤. تركز هذه الدراسات على مقومات التفاعل التربوي والاجتماعي بين الطلاب والمدرسين، بلغت عينة البحث ٦٧٤ طالباً وطالبة من طلاب جامعة البحرين عام ١٩٩٢.

وقد بينت الدراسة أن الطلاب يركزون على أهمية العلاقات الديمقراطية بين الأستاذ والطالب وعلى أهمية احترام مشاعر الطالب من قبل الأستاذ الجامعي على تمسكه بالعقيدة، وتشجيعه للطلاب وعلى أهمية إنصافه بالود والتهذيب في علاقاته العامة. كما أكد الطلاب في جانب آخر أهمية العدالة في تقدير الدرجات وخبرته العلمية[(٣٩)].

و ـ عبد الرحمن ابراهيم المحبوب: «المناخ الأكاديمي كما يدركه الطلاب والطالبات في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية»، عام ١٩٧٧. أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٢٣٤ طالباً وطالبة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وقد أكدت هذه الدراسة قضية العلاقات الداخلية وأهمية هذه العلاقات في نمو الطلاب خلقياً وفكرياً. فالجامعة كما توضح الدراسة هي نظام اجتماعي يتكون من شبكة من العلاقات بين العاملين فيها من طلاب وأعضاء هيئة تدريسية وإداريين يطلق عليها المناخ الجامعي[(٤٠)].

---

(٣٨) المصدر نفسه، ص ٢٤٠.

(٣٩) علي عبد ربه وعباس أديبي، «المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه،» **المجلة التربوية** (١٩٩٤)، ص ٣٨ ـ ٩٧.

(٤٠) عبد الرحمن ابراهيم المحبوب، «المناخ الأكاديمي كما يدركه الطلاب والطالبات في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية،» **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد ٣٢ (كانون الثاني/ يناير ١٩٩٧)، ص ٤٨.

وقد هدفت الدراسة إلى رصد مدى إدراك الطلاب والطالبات للمناخ الأكاديمي في مستوياته المختلفة، ومن النتائج الهامة التي توصلت إليها الدراسة، يمكن الإشارة إلى ما يلي:

(١) يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس في إدراك المناخ الأكاديمي وذلك لصالح الطالبات، فالطالبات أكثر استعداداً لإنجاز الأعمال التي يكلفن بها لإثبات وجودهن وقدرتهن على المنافسة، وتحقيق أهدافهن الدراسية[٤١].

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً لمتغير المستوى الدراسي وذلك لصالح المستوى الأعلى (المستوى الرابع) فهم يبدون استعداداً أكبر للمنافسة والإنجاز وتحقيق الطموحات الأكاديمية[٤٢].

(٣) لا توجد فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الجامعي. ومن التوصيات التي خرجت بها هذه الدراسة:

(أ) ينبغي على أعضاء الهيئة التدريسية تخصيص بعض الوقت لمناقشة طلابهم.

(ب) معاملة الطلاب معاملة طيبة من قبل أعضاء هيئة التدريس والإداريين.

ز ـ دراسة يزيد عيسى سورطي: «السلطوية في التربية العربية: المظاهر والأسباب والنتائج»، عام ١٩٩٨. وتعد هذه الدراسة الوثائقية من الدراسات المهمة التي بحثت في قضية القيم التسلطية في الأنظمة التربوية العربية. ويصل الباحث عبر دراسته هذه إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن «السلطوية ظاهرة تتفشى في كثير من أنظمة التربية والتعليم في الوطن العربي. فالجو الذي يسيطر على عدد كبير من المؤسسات التربوية العربية هو جو الكبت الفكري الذي يعمل على تعطيل طاقات النمو، ويؤدي أحياناً إلى رفض الطالب للمؤسسات التربوية والتعليمية وللعلم بشكل عام، كما أن التربية العربية تعمل في كثير من الأحيان على تكريس مناخ السلطوية وتغييب الحرية الفردية، وتنشئة الأطفال على الخضوع والتبعية، وتربية الأفراد على أساليب قمعية وتعسفية[٤٣].

ح ـ سامح محافظة ومحمود حامد حسين المقدادي: «المشكلات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء الهيئة التدريسية»، عام ١٩٩٨. هدفت الدراسة إلى استقصاء أهم المشكلات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك، ومعرفة

---

(٤١) المصدر نفسه، ص ٦٨.

(٤٢) المصدر نفسه، ص ٦٩.

(٤٣) يزيد عيسى سورطي، «السلطوية في التربية العربية: المظاهر والأسباب والنتائج،» المجلة التربوية (١٩٩٨)، ص ٢٣٥.

آثار كل من الجنس والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة والكلية في درجة الشعور بهذه المشكلات.

وقد قام الباحثان بتطبيق أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك على عينة بلغت ثلاثمئة وعضوين من أعضاء الهيئة التدريسية، وقد وصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وثيقة الصلة بدراستنا ولاسيما المشكلات التي تتعلق بالعلاقة بين المدرسين والطلاب، ومن هذه النتائج:

(١) مشكلة التلقين والإلقاء في المحاضرات الجامعية، فالطلاب يعتمدون على الإملاآت وما يلقنه عضو الهيئة التدريسية.

(٢) ضعف مستوى الطلبة الفكري والثقافي.

(٣) عدم اتصال الطلبة بأساتذتهم خارج أوقات المحاضرة.

(٤) ضعف العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس.

(٥) عدم وجود الانسجام بين الإداريين والأكاديميين في الجامعة[٤٤].

٣ ـ دراسات كويتية

أ ـ دراسة عبد المحسن حمادة «دراسة ميدانية للحرية الأكاديمية في جامعة الكويت»، عام ١٩٨٩. تبحث دراسة حمادة في قضايا الحرية الأكاديمية في جامعة الكويت وذلك عبر آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في عام ١٩٨٨، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ١٥٨ عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية من مختلف الكليات في الجامعة.

ومن النتائج الهامة التي خرج بها حمادة:

ـ يوافق أساتذة الجامعة على توافر الحرية الأكاديمية بدرجة كبيرة ولا سيما حرية الإنسان في اختيار المقررات والمعيدين وأعضاء الهيئة التدريسية، وحرية عضو هيئة التدريس في اختيار مراجع المقرر الذي يقوم بتدريسه واختيار مضامين المقررات وحريته في اختيار أسلوب التقويم.

ويؤكد حمادة في دراسته على أهمية إجراء دراسات عديدة لمعرفة الأسباب التي

---

(٤٤) سامح محافظة ومحمود حامد حسين المقدادي، «المشكلات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك،» **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد ٣٣ (كانون الثاني/ يناير ١٩٩٨)، ص ١٨.

جعلت أساتذة الجامعة لا يوافقون بصورة قطعية على توافر مظاهر الحرية الأكاديمية في جامعة الكويت.

وعلى خلاف ذلك تبيِّن الدراسة انخفاض مستوى الحرية الأكاديمية في ما يتعلق ببعض الجوانب، ولا سيما اختيار رؤساء الأقسام واختيار الطلاب، وحرية الأستاذ الجامعي في مجال القول وحرية التعبير عما يعتقد بصحته من آراء من دون قيود(٤٥).

وقد بينت الدراسة أن معاناة القول تظهر بقوة أكثر في مجال الكليات النظرية وذلك لأن الكليات الإنسانية ترتبط مباشرة بالمبادئ السياسية والدينية(٤٦).

وقد أكد أفراد العينة أهمية الحريات الأكاديمية لأسباب أهمها: أنها تساعد على نمو الفكر وتساهم في إطلاق طاقات الإبداع وأنه من غير هذه الحرية الأكاديمية يصعب على الجامعة أن تحقق رسالتها بصورة كاملة، وأنها أيضاً تساعد في تكوين الإنسان الحر والمجتمع الحر.

ب ـ دراسة عبد المحسن حمادة حول «آراء مجموعة من طلاب جامعة الكويت في صفات أستاذ الجامعة وطرق التدريس الجامعية»(٤٧): أجريت هذه الدراسة في جامعة الكويت على عينة واسعة مكونة من ٧٤٢ طالباً وطالبة من مختلف كليات جامعة الكويت. وقد قام الباحث في الجانب الأول من بحثه بدراسة مقارنة للصورة النموذجية (ما يجب أن يكون) للمدرس في الجامعة والصورة الواقعية وذلك من وجهة نظر الطلاب أفراد العينة. وفي الجانب الثاني قام الباحث بدراسة مقارنة لطرق التدريس المفضلة عند الطلاب وطرق التدريس الجارية في إطار الجامعة. وأسفرت الدراسة عن تباين واضح بين الصورة المرغوبة والصورة الواقعية التي يتسم بها الأستاذ الجامعي. وهذا يعني بصورة ما ضعف وتيرة التفاعل التربوي القائم بين المدرسين والطلاب وهذا يتأسس على التباين القائم بين الصورة المثالية والصورة الواقعية.

ج ـ دراسة علي وطفة «التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي دمشق والكويت»(٤٨)، حيث يتناول الباحث في هذه الدراسة مسألة

---

(٤٥) عبد المحسن حمادة، «دراسة ميدانية للحرية الأكاديمية في جامعة الكويت،» **المجلة التربوية**، السنة ٦، العدد ٢١ (صيف ١٩٨٩)، ص ٧٢.

(٤٦) المصدر نفسه، ص ٧٣.

(٤٧) عبد المحسن حمادة، «آراء مجموعة من طلاب جامعة الكويت في صفات أستاذ الجامعة وطرق التدريس الجامعية،» **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، العدد ٦٣ (تموز/يوليو ١٩٩٠).

(٤٨) علي وطفة، «التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة: موازنة بين آراء طلاب جامعتي الكويت ودمشق،» **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد ٢٨ (كانون الثاني/يناير ١٩٩٣).

التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق بالمقارنة مع جامعة الكويت. وقد أجري البحث على عينة عشوائية طبقية من طلاب دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق، وبلغ عدد أفراد العينة ٢٤٥ طالباً وطالبة. وتمت مقارنة النتائج الحاصلة مع نتائج دراسة عبد المحسن حمادة السابقة التي أجريت في الكويت عام ١٩٨٨. ويعتمد الباحث منهج البحث الميداني وخطواته الأساسية والمعالجات الإحصائية الوصفية والاستدلالية في معالجة المعطيات الميدانية الحاصلة. وقد استخدمت استبانة تحتوي على مجموعة من الأسئلة (مؤشرات) لقياس مستوى التفاعل التربوي بين الطلاب ومدرسيهم في جامعة دمشق. وتشير نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى التفاعل التربوي في جامعة دمشق. كما بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفاعل التربوي بين جامعة دمشق وجامعة الكويت في ما يتعلق ببعض المؤشرات التابعة المعتمدة، ووجود تباين خاص بتسلسل أهمية المؤشرات المدروسة بين الجامعتين.

ومن النتائج المهمة التي خرجت بها الدراسة ما يلي:

(١) تعاني الجامعتان وجود انخفاض في وتيرة التفاعل بين الطلاب والأساتذة.

(٢) تمثل العلاقات بين الأساتذة والطلاب صورة من صور العلاقات الاجتماعية التسلطية.

(٣) غياب العلاقة الديمقراطية المتوازنة بين الأساتذة والطلاب.

وتشكل هذه الدراسة منطلقاً منهجياً لنا أيضاً، وذلك بعد ثماني سنوات لتقديم صورة أخرى لطبيعة هذا التفاعل في جامعة الكويت.

د ـ أحمد البغدادي وفلاح المديرس «دراسة تحليلية لاتجاهات الرأي العام الكويتي حول مختلف القضايا السياسية المحلية»، عام ١٩٩٣.

أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية بلغت ٣٠٠٠ فرد من الكويتيين، حيث بلغت نسبة الذكور في العينة ٦٩,٧ بالمئة مقابل ٣٠,٣ بالمئة للإناث، وطبقت في الديوانيات، وكانت نسبة الحاصلين على شهادات عليا ٧٢,٦ بالمئة من أفراد العينة، وقد تطرقت الدراسة إلى موضوعات عدة تتعلق بالقضايا السياسية نختار منها ما يتعلق ببحثنا، حيث أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

(١) هل تؤيد تجنيس البدون: أجاب ٤٥,٧ بالمئة بالموافقة و٥٨ بالمئة بالمعارضة.

(٢) هل تؤيد إلغاء الجنسية الثانية: أجاب بالموافقة ٦٦,٧ بالمئة مقابل ٣٣,٣ بالمئة من المعارضين.

(٣) هل تؤيد إعطاء المرأة حق الانتخاب: أجاب ٤٨ بالمئة من أفراد العينة بالإيجاب بينما بلغ عدد المعارضين ٥١,٧ بالمئة من أفراد العينة.

(٤) هل تؤيد إعطاء المرأة حق الانتخاب والترشيح: أجاب ٢٥,٣ بالمئة بالإيجاب مقابل ٧٣,٧ بالمئة بالرفض(٤٩).

هذه الصورة السوسيولوجية التي تقدمها هذه الدراسة تبيّن بكل وضوح أن الوعي الديمقراطي يعاني إشكالية كبيرة ولا سيما إذا أخذنا بعين الاعتبار أن أغلب أفراد العينة يحملون شهادات جامعية وعليا. فتجنيس البدون، وإلغاء تمايز الجنسيات، وإعطاء المرأة حقوقها السياسية، تشكل القضايا المحورية للمسألة الديمقراطية المعاصرة في المجتمع الكويتي. ومع ذلك فإن الوعي الديمقراطي يمر بمفازات عريضة وما زال المجتمع الكويتي يواجه عدداً من التحديات الديمقراطية التي تواجه مسار نمائه وتطوره في مستوى تشكل الوعي الديمقراطي.

هـ ـ بدر عمر العمر ١٩٩٦: «التحكم في مفردات العلاقة التفاعلية للعملية التعليمية بين الطالب وأستاذ الجامعة». أجريت هذه الدراسة على عينة بلغت ١٢٥ فرداً من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت من مختلف الكليات، واتجهت الدراسة إلى قياس مدى استجابة أساتذة الجامعة للضغوط التي يمارسها الطلبة من أجل تغيير مسارات تدريس مقرراتهم الدراسية، وبينت الدراسة أن الطلاب يمارسون تأثيراً واضحاً في قرارات الأساتذة ويعدلون من طريقة إدارة مقرراتهم(٥٠).

وبينت الدراسة أيضاً أن الهيئة التدريسية أكثر تجاوباً مع رغبات الطلبة في ما يتعلق بالأساليب المتبعة لتدريس المقررات. ومن النتائج المهمة: أن التدريس لا يقتصر على كفاءة الأستاذ المهنية بل يستلزم مجموعة من الخصائص والشروط الشخصية(٥١).

و ـ جاسم يوسف الكندري: «المدرسة والاغتراب الاجتماعي»، عام ١٩٩٨. وهي دراسة ميدانية أجريت على عينة واسعة بلغت ١٠٥٧ من طلاب التعليم الثانوي بدولة الكويت في عام ١٩٩٨. وتبيّن هذه الدراسة أن الطلاب وبحكم الظروف الاجتماعية والتربوية التي تحيط بهم يعيشون حالة اغترابية تدفعهم إلى هامش الحياة الاجتماعية. ويركز الباحث على أهمية التفاعل داخل المدرسة إذ يرى أن المناهج

---

(٤٩) أحمد البغدادي وفلاح المديرس، «دراسة تحليلية لاتجاهات الرأي العام الكويتي حول مختلف القضايا السياسية المحلية،» **المستقبل العربي**، السنة ١٥، العدد ١٦٩ (آذار/مارس ١٩٩٣)، ص ٨٧ ـ ١٠٦.

(٥٠) بدر عمر العمر، «التحكم في مفردات العلاقة التفاعلية للعملية التعليمية بين الطالب وأستاذ الجامعة،» **مستقبل التربية العربية**، السنة ٢، العددان ٦ ـ ٧ (١٩٩٦)، ص ١٤٤.

(٥١) المصدر نفسه، ص ١٤٦.

المدرسية والأنشطة الداخلية تركز على المهارات العقلية، مع إغفال النمو النفسي والاجتماعي، بالإضافة إلى غياب الصلة بين المناهج وأمور الحياة ما يفصل التعليم عن المجتمع[٥٢]. وتؤكد الدراسة من جهة أخرى أن الاغتراب الاجتماعي هو نتيجة طبيعية لعلاقات تسلط وإكراه يعيشها الطالب في المدرسة والأسرة.

فالدراسة تؤكد قضية في منتهى الأهمية بالنسبة لبحثنا وهي أن هذا الاغتراب يعود لأسباب مدرسية ناجمة عن جوانب التسلط المدرسي الذي يعزز قيم الاغتراب عند الطلاب.

ويستنتج من الدراسات السابقة ما يلي:

تعزز الجامعات العربية القيم التقليدية وتعيد إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع.

ـ هناك غياب كبير للحريات الأكاديمية والممارسات الديمقراطية في أغلب الجامعات العربية.

ـ تشكل قيم التسلط والتصلب والسيطرة والعلاقات العمودية بين أطراف الحياة الجامعية القاعدة السائدة، وتشكل العلاقات الديمقراطية والتفاعل الديمقراطي غياباً واضحاً في البيئة الجامعية العربية.

ـ تأخذ طرق التدريس في الجامعات العربية طابع التلقين والحفظ والبصم وذلك على حساب طرائق التدريس النقدية والحوارية التي تعزز شخصية الطالب وتنمي لديه كل مقومات الإبداع والابتكار.

ـ تؤكد الدراسات الجارية غياب التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية، وتؤكد وجود حواجز نفسية واجتماعية تتنافى مع الأداء الديمقراطي والأكاديمي في الجامعات العربية.

ـ تؤكد معظم الدراسات السابقة أهمية التفاعل الديمقراطي وحضور القيم الديمقراطية في الحياة الجامعية، كمنطلق حيوي وجوهري لوظيفة الجامعة العلمية والديمقراطية، وأن عملية الإصلاح التربوي في الجامعة مرهونة بمدى قدرة هذه الجامعات على تجاوز حالة الفصام التي تعيشها عبر غياب القيم والعلاقات الديمقراطية داخل الجامعات العربية.

---

(٥٢) الكندري، «المدرسة والاغتراب الاجتماعي: دراسة ميدانية لطلاب التعليم الثانوي بدولة الكويت،» ص ٤٥.

ثالثاً: فاصل منهجي سريع

١ ـ منهج الدراسة

ينطلق البحث الوصفي من دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً. ويكتسب هذا المنهج أهمية خاصة في الدراسات التربوية لأن أغلبية الدراسة التربوية تنتمي إلى هذا النوع من البحث. والدراسات الوصفية هي دراسات كشفية بالدرجة الأولى حيث تسعى للكشف عن طبيعة العلاقات القائمة داخل الظواهر الاجتماعية التربوية، وتحاول أن تقدم لنا إطاراً موضوعياً لحركة الظاهرة التربوية موضوع الدراسة.

وتسعى الدراسات المسحية (Survey Studies) بوصفها أحد مستويات المنهج الوصفي إلى جمع البيانات والمعلومات عن ظاهرة محدودة، بقصد التعرف على هذه الظاهرة وتحديد مكامن القوة ومواطن الضعف فيها. والدراسات المسحية تبحث في الحالة الراهنة وفي الظروف التطبيقية وتتصف بالشمول وتعتمد على أدوات البحث مثل الاستبيان والمقابلة والملاحظة والاختيار(٥٣).

ينتمي منهج الدراسة المعتمد إلى منهج البحث التطبيقي الميداني من حيث الغرض، وإلى منهج البحث الوصفي المسحي من حيث الطريقة، ويتوافق مستواه مع حدود الكشف عن العلاقات القائمة بين متغيرات الدراسة، حيث تم بناء الفرضيات وتصميم أداة الدراسة وتحكيمها، وعلى الأثر تم جمع البيانات وتحليلها واختبار الفرضيات.

٢ ـ أداة الدراسة

بعد الاطلاع على عدد كبير من الدراسات الجارية والقراءات المنهجية حول قضايا الديمقراطية في مجال المؤسسات التربوية، تم بناء أداة الدراسة التي تتكون من استبانتين أساسيتين، صممت الأولى لقياس اتجاهات أساتذة الجامعة ومواقفهم من مظاهر الحياة الديمقراطية في الجامعة(٥٤)، بينما صممت الأخرى لقياس اتجاهات الطلاب نحو هذه المظاهر. وقد تضمنت كل استبانة عدداً من الجوانب التي يمكنها

---

(٥٣) ديوبولد ب. فان دالين، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل، سليمان الخضري الشيخ وطلعت منصور غبريال؛ مراجعة سيد أحمد عثمان (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٥).

(٥٤) سنعمل على توصيف هذه الأداة في الجانب الخاص بأعضاء الهيئة التدريسية.

قياس مستوى الفعاليات الديمقراطية في الجامعة.

ففي مستوى استبانة الطلاب تضمنت هذه الاستبانة ٣١ بنداً وزعت في خمسة جوانب وهي:

- **التفاعل الديمقراطي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية**، وشمل هذا الجانب ١٣ عبارة تحمل الأرقام التالية في داخل الاستبانة وهي: ١ - ٣ - ٤ - ٥ - ٧ - ٨ - ١٠ - ١١ - ١٧ - ١٩ - ٢٣ - ٢٥ - ٣١.

- **الأبعاد الديمقراطية للنشاطات والفعاليات النقابية الطلابية**، وشملت خمسة بنود وزعت في الاستبانة كما يلي: ٦ - ١٣ - ١٤ - ١٦ - ٢٠.

- **المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية**، وقد شمل هذا الجانب خمسة بنود تحمل التسلسل: ٢ - ١٢ - ٢٢ - ٢٤ - ٢٧.

- **الطابع الديمقراطي للممارسات الإدارية الجامعية**، وشمل هذا الجانب خمسة بنود تسلسلت على النحو التالي: ٩ - ١٨ - ٢١ - ٢٦ - ٢٨.

وقد شملت الاستبانة عدداً من الأسئلة في صحيفة المعلومات لقياس **مدى شعور الطالب بحضور الحياة** الديمقراطية في الجامعة وهي الأسئلة ذات الأرقام: ٨ - ٩ - ١٠[٥٥].

٣ ـ صدق الأداة (Validity of the Scale)

في المرحلة الأولى وبعد تصميم استبانة الطلاب جرى تطبيقها على عينة من الطلاب بلغت مائة طالب من الجنسين، وتم تحرير الاستبانة من مختلف العبارات والأسئلة غير المناسبة، التي بدت غامضة أو صعبة بالنسبة للطلاب.

تم حساب الصدق الخارجي لكلتا الاستبانتين وفقاً لآراء وملاحظات عدد من المحكِّمين[٥٦] في كلية التربية، وقد حكمت الاستبانتان على مرحلتين: في **المرحلة الأولى** طلب من المحكمين تقديم ملاحظاتهم واقتراحاتهم ومن ثم أعيد بناء الاستبانة وفقاً لهذه الملاحظات وعلى أساس المقترحات الجديدة. وفي **المرحلة الثانية** وزعت الاستبانة بصورتها المعدلة على المحكمين الذين أبدوا ملاحظاتهم ومن ثم تم بناء الاستبانة بصورتها النهائية بعد أن تم الأخذ بأغلب الملاحظات التي سجلها السادة المحكمون.

---

(٥٥) شملت الاستبانة أيضاً عدداً من الأسئلة الإسقاطية في صحيفة المعلومات التي يمكنها عندما تخضع للتحليل أن تضيء بعض جوانب الموضوع المدروس.

(٥٦) أعضاء اللجنة: د. عبد المحسن حمادة، د. محمد وجيه الصاوي، د. أنطون رحمة، د. ضياء الدين زاهر، د. بسامة المسلم، د. عيسى الأنصاري، د. فاطمة عباس نذر، ود. هاني فرج.

ومن ثم تم حساب صدق المضمون أو صدق المحتوى (Content Validity) وفقاً لمصفوفة الارتباط والاتساق الداخلي للفقرات. وقد بينت مصفوفة الارتباط الخاصة بالأداة أن الارتباط بين مختلف العبارات دال بصورة كاملة ١٠٠ بالمئة واتضح أن الارتباط قد تحقق في مستوى ٠,٠١ بصورة كلية. وهذه النتيجة تدل على درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لجوانب المقياس.

الجدول رقم (١٠ ـ ١)

التناسق الداخلي للمقياس: مصفوفة الترابط

بين جوانب الأداة وفقاً لمعامل ترابط بيرسون (Pearson Correlation)

	جوانب الأداة	١	٢	٣	٤	٥
١	التفاعل بين الطلاب والمدرسين	١				
٢	الانتخابات الطلابية	٠,٢٣٧(**)	١			
٣	مضامين المقررات الجامعية	٠,٣٥١(**)	٠,٣٠٩(**)	١		
٤	التفاعل بين الطلاب والإدارة	٠,٣٣٤(**)	٠,١٩٩(**)	٠,٣٠٤(**)	١	
٥	الأداة بصورة شاملة	٠,٧٧٧(**)	٠,٥٩٣(**)	٠,٦٥٠(**)	٠,٦٣٨(**)	١

(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

٤ ـ ثبات الأداة (Reliability of the scale)

تم توظيف طريقتين لحساب ثبات الأداة:

أولاً: تم حساب معامل الثبات وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha) لحساب الثبات، وتعد هذه الطريقة هي الأفضل والأكثر شيوعاً لحساب الثبات (Nunnaly 1978)[٥٧].

وقد بلغ معامل الثبات للأداة بصورتها الكلية ٠,٧٤٧، وهذه النتيجة تشير إلى معامل ثبات عال مناسب.

ثانياً: ومن ثم تم حساب الثبات وفقاً لمنهجية التجزئة (Split-half)، وتنطلق هذه المنهجية من تقسيم مفردات المقياس إلى نصفين، ومن ثم إجراء قياس معامل الترابط بينهما، وقد تم تقسيم المفردات إلى مجموعتين، إحداهما تتوافق مع الأرقام الفردية والثانية مع الأرقام الزوجية، ومن هذا المنطلق تم حساب معامل الترابط بين بنود النصفين الأول والثاني للمقياس، حيث بلغ معامل الترابط ٥٩١,٠ وفقاً لمقياس

(٥٧) زايد الحارثي، **بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات** (جدة: دار الفنون للطباعة والنشر، ١٩٩٢)، ص ٢٢٥.

بيرسون للترابط، وهذا يمثل ارتباطاً عالياً يدل على ثبات الأداة المستخدمة بدرجة عالية (الترابط بين نصفي المقياس دال في مستوى ٠,٠١ كما هو مبيَّن في الجدول رقم (١٠ ـ ٢)).

الجدول رقم (١٠ ـ ٢)
معامل ترابط بيرسون بين نصفي المقياس

	النصف الأول	النصف الثاني	الأداة
النصف الأول	١		
النصف الثاني	٠,٥٩١(**)	١	
الأداة	٠,٩٠٧(**)	٠,٨٧٦(**)	١

(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

٥ ـ عينة البحث

سحبت عينة البحث وفقاً لمنهجية العينة بالحصة، وتعد هذه العينة مناسبة جداً لأغراض البحث الحالي حيث روعي في هذه العينة أن تشمل أغلب الكليات الجامعية[٥٨]. ومن أجل ضمان قدرة هذه العينة على تمثيل المجتمع الإحصائي المدروس إلى حد مناسب تم التأكيد على أهمية حجم العينة حيث بلغت ٧١٤ طالباً وطالبة. وفي هذا الصدد تؤكد الأبحاث الإحصائية أنه كلما ازداد حجم العينة كلما قل الخطأ المعياري للمعاينة وازدادت قدرتها على تمثيل المجتمع المدروس. ويضاف إلى ذلك أن العينة التي نحن بصددها تتجانس إلى حد كبير مع خصائص المجتمع الجامعي المدروس، حيث بلغ متوسط أعمار أفراد العينة ٢٠,١٤ والوسيط ١٩ عاماً بينما بلغ المنوال ١٩ عاماً، وقد بلغ الانحراف المعياري ٢,١٤٣٢، وهذه هي تقريباً مواصفات المجتمع الأصلي للعينة وللعينات الكبرى التي سحبت من المجتمع الإحصائي نفسه.

وقد بلغت نسبة أفراد العينة إلى المجتمع الإحصائي للدراسة ٤,٩ بالمئة، وهي نسبة مناسبة لتمثيل مناسب لمجتمع إحصائي بلغ عدد أفراده ١٢٥٠٣، كما هو مبين في الجدول رقم (١٠ ـ ٣)[٥٩].

---

(٥٨) فريد كامل أبو زينة وعدنان محمد عوض، «جمع البيانات واختيار العينات في البحوث والدراسات التربوية والاجتماعية،» **المجلة العربية للبحوث التربوية**، السنة ٨، العدد ١ (كانون الثاني/ يناير ١٩٨٨)، ص ٢٤.

(٥٩) تمت الإشارة إلى الكليات التي تم السحب منها.

الجدول رقم (١٠ ـ ٣)
نسبة أفراد العينة إلى المجتمع الأصلي

الكليات	أفراد العينة	المجتمع الإحصائي (*)	النسبة المئوية للعينة
الحقوق	٩٧	٩٩٢	٩,٧
الطب	٥١	٥٩٠	٨,٦
الآداب	٩٥	٣٠٤٠	٣,١
التربية	١٣٤	٣٠٣٩	٤,٤
العلوم	١٤٢	٢٦٢٢	٥,٤
الهندسة	١٠٣	٢٢٢٠	٤,٧
المجموع	٦٢٢	١٢٥٠٣	٤,٩

(*) تم الحصول على المعطيات الخام لعدد الطلاب للعام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩ من مكتب التسجيل والقبول في الجامعة.

وقد بلغ عدد الذكور في العينة ٤٣,٢ بالمئة مقابل ٣٥٣ من الإناث وبنسبة ٥٦,٨ بالمئة. وهذا التباين يعبر بالضرورة عن تباين النسب المئوية في المجتمع الإحصائي للجامعة حيث بلغت نسبة الذكور ٣١,٩١ بالمئة مقابل ٦٨,٠٩ بالمئة للإناث.

رابعاً: نتائج الدراسة

١ ـ الصورة العامة لآراء الطلاب حول الحياة الديمقراطية في الجامعة

لتقديم رؤية عامة حول الانطباعات الأولى لمظاهر الحياة الديمقراطية في الجامعة، تضمنت استبانة الدراسة ثلاثة أسئلة أولية استهدفت قياس مدى إيمان الطلاب بأهمية الحقيقة الديمقراطية ومدى حضور هذه الديمقراطية في الجامعة. فالسؤال الأول ينص: هل تؤمن بضرورة الحياة الديمقراطية في الجامعة؟ أما الثاني فيقول: برأيك هل يعيش طلاب جامعة الكويت حياة ديمقراطية؟ وينص السؤال الثالث والأخير على ما يلي: برأيك هل تعزز الجامعة قيم الحرية والمساواة والحياة الديمقراطية؟

أ ـ تأثير متغير الجنس

(١) ضرورة الحياة الديمقراطية في الجامعة: لقد تم بناء الجدول رقم (١٠ ـ ٤)

لتحديد مدى إيمان الطلاب بضرورة الحياة الديمقراطية في الجامعة وفقاً لمتغير الجنس.

الجدول رقم (١٠ ـ ٤)

هل تؤمن بضرورة الحياة الديمقراطية في الجامعة؟

	الذكور	الإناث	المجموع
نعم	٢٣٨	٣٣٢	٥٧٠
النسبة المئوية	٨٨,٥٠	٩٤,١٠	٩١,٦٠
لا	٣١	٢١	٥٢
النسبة المئوية	١١,٥٠	٥,٩٠	٨,٤٠
المجموع	٢٦٩	٣٥٣	٦٢٢
	١٠٠	١٠٠	١٠٠

قيمة كا٢	د. ح.	دلالة
٦,١٩٤	١	٠,٠١٣

يعطي هذا الجدول انطباعاً بأن الأكثرية الساحقة من طلاب الجامعة (ذكوراً وإناثاً) يؤمنون بضرورة الحياة الديمقراطية في الجامعة: ٨٨,٥ عند الذكور مقابل ٩٤,١ بالمئة عند الإناث. فالديمقراطية الجامعية تشكل مطلباً أساسياً من مطالب الحياة الجامعية. وقد أسفرت نتائج الاختبار الإحصائي كا٢ (Chi - square) عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١ بين إجابات الجنسين وذلك لصالح الإناث. وهذا يعني أن مطلب الحياة الديمقراطي في الجامعة مطلب أنثوي بالدرجة الأولى ويمكن تفسير ذلك بالقول إن الجامعة تشكل نافذة المرأة نحو الحرية والإحساس بالوجود الإنساني على نحو ديمقراطي. فالرجل يستطيع أن يجد منافذ أخرى للممارسات الديمقراطية في مجالات اجتماعية عدة ومتنوعة.

(٢) مدى حضور الحياة الديمقراطية في الجامعة: هل يعيش طلاب جامعة الكويت حياة ديمقراطية؟ لتحديد مدى حضور الديمقراطية في هذا المستوى تم إعداد الجدول رقم (١٠ ـ ٥) الذي تتضح فيه آراء الطلاب حول هذه القضية.

الجدول رقم (١٠ ـ ٥)
برأيك: هل يعيش طلاب جامعة الكويت
حياة ديمقراطية حقيقية في الجامعة؟

	الذكور	الإناث	المجموع
نعم إلى حد كبير	٣٤	٣٧	٧١
النسبة المئوية	١٢,٦٠	١٠,٥٠	١١,٤٠
نعم إلى حد ما	٢١٠	٢٦٩	٤٧٩
النسبة المئوية	٧٨,١٠	٧٦,٢٠	٧٧,٠٠
لا أبداً	٢٥	٤٧	٧٢
النسبة المئوية	٩,٣٠	١٣,٣٠	١١,٦٠
المجموع	٢٦٩	٣٥٣	٦٢٢
	١٠٠	١٠٠	١٠٠

قيمة كا٢	د. ح.	دلالة
٢,٨٢٤	٢	٠,٢٤٤

إذا كان ٩١ بالمئة من أفراد العينة يؤمنون بضرورة الحياة الديمقراطية في الجامعة، فإن ٨٨ بالمئة منهم يعتقد بأن طلاب الجامعة يعيشون حياة ديمقراطية كما هو مبين في الجدول رقم (١٠ ـ ٥). ومع ذلك يمكن أن نميز بين جوانب الجدول رقم (١٠ ـ ٥) جوانب ضعف في مدى الحضور الديمقراطي في الجامعة، فهناك ١١,٤ بالمئة فقط يعتقدون بأن الحياة الديمقراطية لها حضور كبير مقابل ٧٧ بالمئة من الذين يعتقدون بأن هذا الحضور الديمقراطي يوجد إلى حد ما. وهذا يعني أن هذا الحضور قد يكون ضعيفاً واهناً، وهذا يعني أن الطلاب يعيشون حياة ديمقراطية محدودة وغير شاملة لمختلف متطلبات هذه الحياة الديمقراطية.

هذا وقد تبين من اختبار كا٢ المثبت في نهاية الجدول رقم (١٠ ـ ٥) غياب الفروق الدالة إحصائياً بين الجنسين وهذا يعني أن آراء الذكور والإناث في هذا المستوى تأخذ طابعاً واحداً لا تباين فيه على المستوى الإحصائي.

(٣) دور الجامعة في تعزيز القيم الديمقراطية: إذا كانت أغلبية الطلاب تؤمن بضرورة الحياة الديمقراطية في الجامعة، وإذا كانت هذه الأغلبية تؤمن أيضاً بأن

الطلاب يعيشون حياة ديمقراطية في الجامعة فإنهم أيضاً ـ وكما يبين الجدول رقم (١٠ ـ ٦) ـ يؤمنون بأن جامعة الكويت تعزز قيم الحرية والمساواة والحياة الديمقراطية، حيث بلغت نسبة الطلاب الذين وافقوا على هذا الدور ٨٣ بالمئة.

الجدول رقم (١٠ ـ ٦)

برأيك: هل تعزز جامعة الكويت قيم الحرية والمساواة والحياة الديمقراطية بين طلابها؟

	الذكور	الإناث	المجموع
نعم إلى حد كبير	٤١	٣٢	٧٣
النسبة المئوية	١٥,٣٠	٩,١٠	١١,٨٠
نعم إلى حد ما	١٨٧	٢٥٤	٤٤١
النسبة المئوية	٦٩,٨٠	٧٢,٤٠	٧١,٢٠
لا أبداً	٤٠	٦٥	١٠٥
النسبة المئوية	١٤,٩٠	١٨,٥٠	١٧,٠٠
المجموع	٢٦٨	٣٥١	٦١٩
	١٠٠	١٠٠	١٠٠

قيمة كا٢	د. ح.	دلالة في اتجاهين
٦,٢٢٤	٢	٠,٠٤٥

وفي هذا المستوى تبرز الفروق الإحصائية بين الجنسين حيث يؤشر مقياس كا٢ على وجود هذه الفروق الإحصائية في مستوى ٠,٠٤. ولتفسير هذا التباين يمكن لنظرة خاطفة على الجدول رقم (١٠ ـ ٦) أن تبين لنا أصل هذه الفروق الإحصائية: يذهب الذكور بنسبة ١٥,٣ بالمئة إلى الاعتقاد بأن الجامعة تعزز قيم الحياة الديمقراطية إلى حد كبير وذلك مقابل ٩,١ بالمئة عند الإناث. ويقابل ذلك في مستوى الرفض أن ١٤,٩ بالمئة من الذكور يرفضون أن يكون للجامعة أي دور في تعزيز القيم الديمقراطية وذلك مقابل ١٨,٥ بالمئة. وهذا يعني في نهاية المطاف أن الذكور يؤمنون بالدور الديمقراطي للجامعة أكثر من الإناث وفقاً لهذه المعاينة الإحصائية.

ب ـ تأثير متغير الاختصاص الجامعي

يوضح الجدول رقم (١٠ ـ ٧) غياب تأثير متغير الكليات الجامعية في مواقف

الطلاب من الحياة الديمقراطية في الجامعة. فإجابات الطلاب في مستوى الأسئلة الثلاثة متجانسة إلى حد كبير، وهذه هي النتيجة التي يقررها اختبار تحليل التباين (معامل فيشر) في الجدول رقم (١٠ ـ ٧) الذي يبيّن ألا فروق دالة إحصائياً في مستوى الأسئلة الثلاثة التي نحن بصدد معالجتها.

الجدول رقم (١٠ ـ ٧)
تحليل التباين (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق الإحصائية بين إجابات الطلاب وفقاً لمتغير الكليات الجامعية

الأسئلة	اتجاه التباين	مربعات التباين	د. حرية	م. التباين	F	دلالة
هل تؤمن بضرورة الحياة الديمقراطية في الجامعة؟	بين المجموعات	0.358	5	7.164E-02	0.833	0.526
	داخل المجموعات	52.954	616	8.596E-02		
هل يعيش طلاب جامعة الكويت حياة ديمقراطية حقيقية في الجامعة؟	بين المجموعات	0.558	5	0.112	0.482	0.79
	داخل المجموعات	142.441	616	0.231		
برأيك هل تعزز الجامعة قيم الحرية والمساواة والحياة الديمقراطية؟	بين المجموعات	0.839	5	0.168	0.586	0.71
	داخل المجموعات	175.506	613	0.286		

ج ـ متغير السنوات الجامعية

كما أشار التحليل في المستوى السابق يبِّين الجدول رقم (١٠ ـ ٨)، الذي يتضمن نتائج تحليل التباين البسيط أحادي الاتجاه، غياب الفروق الإحصائية بين إجابات الطلاب حول الأسئلة الثلاثة، وفقاً لمتغير السنوات الجامعية. فالذكور والإناث يتجانسون في إجاباتهم حول هذه القضية.

الجدول رقم (١٠ ـ ٨)
تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق الإحصائية بين إجابات الطلاب وفقاً لمتغير السنوات الجامعية

الأسئلة	اتجاه التباين	مربعات التباين	د. حرية	م. التباين	F	دلالة
هل تؤمن بضرورة الحياة الديمقراطية في الجامعة؟	بين المجموعات	0.947	6	158.0	1.853	0.087
	داخل المجموعات	52.365	615	515E-02.8		
هل يعيش طلاب جامعة الكويت حياة ديمقراطية حقيقية في الجامعة؟	بين المجموعات	1.689	6	0.282	1.225	0.291
	داخل المجموعات	141.309	615	0.23		
برأيك هل تعزز الجامعة قيم الحرية والمساواة والحياة الديمقراطية؟	بين المجموعات	2.089	6	0.348	1.223	0.293
	داخل المجموعات	174.257	612	0.285		

٢ ـ التفاعل الديمقراطي بين المدرسين والطلاب في الجامعة

تضمنت استبانة الدراسة ١٣ بنداً لقياس درجة التفاعل الديمقراطي في الجامعة. وقد تم قياس مستوى الاتساق الداخلي لهذه البنود وفقاً لمعامل بيرسون للترابط الداخلي بين هذه البنود، وأسفرت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (١٠ ـ ٩) عن ترابط فعال بين بنود هذا الجانب من المقياس. ويبين الجدول أن البند الذي يحمل الرقم (٢٥) لم يسجل الترابط المطلوب مع بقية البنود، وينص البند المذكور على ما يلي: «يستغل الطلاب الديمقراطية المتاحة لهم ويسيئون استخدامها في تعاملهم مع أساتذتهم». وفي ما عدا هذا البند المشار إليه شمل الترابط أكثر من ٩٩ بالمئة من العلاقات القائمة بين بنود هذا الجانب من الاستبانة، وفي مستوى دلالة ٠,٠١، وهذه القيمة من أعلى درجات الترابط المعروفة، والتي تدل على مصداقية عالية لهذا الجانب من أداة الدراسة.

الجدول رقم (١٠ ـ ٩)

مصفوفة الترابط بين بنود مقياس التفاعل الديمقراطي

بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب:

معامل الترابط بين بنود المقياس وفقاً لمعامل ترابط بيرسون

البنود(*)	التسلسل	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣
		١												
١	١	٥٥٩(**)	١											
٣	٢	٤٦٣(**)	٢٠٨(**)	١										
٤	٣	٥٣٦(**)	٣٢٦(**)	٣١٢(**)	١									
٥	٤	٥٠٣(**)	٤٣٤(**)	١٤١(**)	٣٢٧(**)	١								
٧	٥	٣٤٦(**)	٠٦٣	١١٩(**)	٢٦٣(**)	١٥٥(**)	١							
٨	٦	٥٩٨(**)	٣٩٩(**)	٢٢٥(**)	٢٤٨(**)	٣٣٤(**)	٠٥٤	١						
١٠	٧	٤٨١(**)	٣٥٤(**)	٠٦٩	١٧٠(**)	٣٥٧(**)	٠٨٣(*)	٣٠٠(**)	١					
١١	٨	٢٣١(**)	٢٦٨(**)	٢٥٥(**)	٣١٦(**)	٢١٢(**)	١٧٧(**)	١٣٣(**)	١٧٥(**)	١				
١٧	٩	٤٦٩(**)	١٩٧(**)	١١٨(**)	١٤٠(**)	١٠٤(**)	٠٥	١٥٧(**)	١٥٥(**)	١٤٣(**)	١			
١٩	١٠	٥٥٦(**)	٣٦٠(**)	٢٢٧(**)	٢١٦(**)	٢٩٤(**)	٠٤١	٤٦٥(**)	٢٦٤(**)	١٧٩(**)	١١٣(**)	١		
٣١	١١	٤٦٢(**)	٢٣٨(**)	٢٢٠(**)	١٩٧(**)	١٨٧(**)	٠٣٩	٢٥٢(**)	١٥٠(**)	٢٢٠(**)	٠٧٧	٢٨١(**)	١	
٢٣	١٢	٤٥٧(**)	٢٣٠(**)	٢٦٢(**)	٢٧٤(**)	١٣١(**)	١٤٥(**)	١٧٩(**)	١٧٣(**)	٣١٩(**)	١٤١(**)	٢٠٠(**)	١٨٨(**)	١
٢٥	١٣	٢٢٦(**)	٠٧١	٠٣٨	٠١١	١٢٤(**)	٠١٦	٠٠٥	٠٠٣	٠٣٢	٠٢٧	٠٣٥	٠٤٧	٠٥٨

(*) تسلسل البنود كما وردت في الأداة.

(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

وقد تم تحليل استجابات الطلاب أفراد العينة حول هذه البنود ونظمت هذه الاستجابات في الجدول رقم (١٠ ـ ١٠)، حيث يتضمن الجدول مؤشرات التفاعل الديمقراطي متسلسلة وفقاً لدرجة الاتجاه الإيجابي نحو التفاعل الديمقراطي. وقد تم

اعتماد عدد النقاط الوزنية التي نالها كل بند من بنود هذا الجانب من الأداة. والنقاط الوزنية هي عدد النقاط التي حازها كل بند وفقاً لمبدأ ليكيرت حيث أعطيت لعبارة موافق جداً ٥ نقاط، وموافق ٤ نقاط، ومحايد ٣ نقاط، ومعارض نقطتان، بينما أعطيت لعبارة معارض جداً نقطة واحدة، وبعد ذلك تم جمع حصيلة هذه النقاط بعد توحيد اتجاه الأسئلة نحو الاتجاه الإيجابي، وهذا يعني أنه كلما ازداد عدد النقاط كلما كان اتجاه التفاعل الديمقراطي إيجابياً.

الجدول رقم (١٠ ـ ١٠)
مؤشرات التفاعل التربوي واتجاهاتها في الجامعة

التسلسل	رقم البند	نص البنود	موافق (النسبة المئوية)	محايد (النسبة المئوية)	معارض (النسبة المئوية)	المجموع	النقاط الوزنية(*)	قوة الاتجاه(**)
١	١٧	يرحب أساتذة الجامعة بمناقشة الطلاب والرد على أسئلتهم	٦٧,٨	٢١,٥	١٠,٦	١٠٠	٢٨٥٠	٩١,٦٤
٢	١٠	يرحب أساتذة الجامعة بالحوار والمناقشة أثناء المحاضرة	٦١,٦	٢٩,٧	٨,٧	١٠٠	٢٨٠٨	٩٠,٢٩
٣	١	يحترم أساتذة الجامعة آراء الطلاب ويقدرونها	٥٣,٠	٣١,٦	١٥,٥	١٠٠	٢٧١٧	٨٧,٣٦
٤	٥	يتقبل أساتذة الجامعة آراء الطلاب المعارضة لآرائهم	٤٦,٠	٣١,٣	٢٢,٦	١٠٠	٢٦٢١	٨٤,٢٨
٥	٨	يعامل أساتذة الجامعة طلابهم على مبدأ المساواة من دون تمييز	٣٢,٦	٣١,٨	٣٥,٥	١٠٠	٢٤٥٨	٧٩,٠٤
٦	١٩	يضع أساتذة الجامعة تقديرات الطلبة بعدالة ومن دون تحيز	٢٩,٣	٣١,٨	٣٨,٩	١٠٠	٢٤٠٩	٧٧,٤٦
٧	٢٥	يستغل الطلاب الديمقراطية المتاحة لهم ويسيئون استخدامها في تعاملهم مع أساتذتهم	٣٤,٠	٣١,٩٠	٣٤,١	١٠٠	١٢١٣	٣٩,٠٠
٨	١١	يعامل أساتذة الجامعة طلابهم بترفع وكبرياء	٣٤,٤	٣٧,٤	٢٨,٢	١٠٠	١١٩٦	٣٨,٤٦
٩	٤	يفرض أساتذة الجامعة رأيهم على الطلاب من دون مناقشة	٣٨,٠	٣٧,٩	٢٤,١	١٠٠	١١٤٤	٣٦,٧٨
١٠	٢٣	توجد حواجز نفسية بين الطلاب وأساتذتهم في الجامعة	٥٢,٠	٣١,٤	١٦,٠	١٠٠	١٠٠٩	٣٢,٤٤
١١	٧	يعتمد أساتذة الجامعة مبدأ التلقين في المحاضرة	٥٤,٢	٣٠,٩	١٤,٩	١٠٠	٩٩٣	٣١,٩٣
١٢	٣١	يتقبل أساتذة الجامعة مبدأ الواسطة والمحسوبية	٦١,٤	٢٣,٣	١٥,٣	١٠٠	٩٥٣	٣٠,٦٤
١٣	٣	يميز أساتذة الجامعة بين الذكور والإناث في تعاملهم	٦٤,٧	٢١,٨	١٣,٥	١٠٠	٩٢٣	٢٩,٦٨

(*) حسبت النقاط الوزنية بعد توحيد اتجاه العبارات حيث أعطيت لعبارة موافق جداً ٥ نقاط وموافق ٤ نقاط ومحايد ٣ نقاط ومعارض نقطتان بينما أعطيت لعبارة معارض جداً نقطة واحدة.

(**) قوة الاتجاه = النقاط الوزنية المحسوبة منسوبة إلى الحد الأقصى الممكن مثال: لنفرض أن عدد أفراد العينة البالغ ٦٢٢ أجابوا بعبارة موافق جداً على أي من البنود فإن النقاط الوزنية تكون ٦٢٢* ٥ = ٣١١٠ وهذه النقاط هي الحد الأقصى لاتجاه إيجابي. ومن أجل حساب قوة الاتجاه تحسب النسبة المئوية لكل بند على أساس الحد الأقصى الممكن. وهذا يعني: قوة الاتجاه = عدد النقاط الوزنية الحاصلة/ عدد النقاط القصوى الممكنة (وهي ٣١١٠)* ١٠٠ = النسبة المئوية لقوة الاتجاه.

يبينٌ الجدول رقم (١٠ ـ ١٠) أن التفاعل يأخذ طابعاً إيجابياً في ما يتعلق بالبنود الستة الأولى، التي تتعلق بترحيب المدرسين واحترامهم للطلاب، حيث بلغت النسب المئوية للموافقة كما هو مبين أكثر من خمسين بالمئة، وبلغت قوة الاتجاه أكثر من ٧٧ بالمئة، وعلى خلاف ذلك تنخفض قوة اتجاه البنود التي تتصل بقبول الرأي المعارض والمعاملة من دون تمييز ومن ثم العدالة في وضع تقديرات عادلة للطلبة.

يميز أساتذة الجامعة بين الجنسين في تعاملهم مع الطلاب، حيث يحتل هذا البند قمة الهرم في نسق المؤشرات السلبية، حيث وصلت النسبة المئوية حدها الأعلى ٦٤,٧ بالمئة. ويلي ذلك تقبل المدرسين لمبدأ الواسطة والمحسوبية ٦١,٤ بالمئة، ثم اعتماد المدرسين لمبدأ التلقين ٥٤,٢ بالمئة.

وهذه البنود هي أخطر المؤشرات التي تدل على غياب التفاعل الديمقراطي الإيجابي بين الطلاب والمدرسين: فالتلقين والتمييز بين الجنسين والوساطة والمحسوبية هي أخطر ما تعانيه جامعة الكويت في مستوى التفاعل الديمقراطي الداخلي.

وبصورة عامة يمكن القول بأن اتجاه التفاعل الديمقراطي يأخذ طابعاً سلبياً في مستوى التفاعل التربوي الديمقراطي، حيث تبيَّن أن عدد النقاط التي حصل عليها هذا الجانب بلغ ٢٣٢٩٤ نقطة وزنية، وبلغت النسبة المئوية لقوة الاتجاه ٥٧,٦٢، وهو اتجاه سلبي حيث يجب أن يبلغ أكثر من ٦٠ بالمئة ليأخذ طابعاً إيجابياً، بافتراض أن الحد الأقصى للموقف الحيادي يجب أن يبلغ ٦٠ بالمئة. على افتراض أن جميع أفراد العينة (٦٢٢) سجلوا موقفاً حيادياً فهذا يعني أن النقاط الوزنية الممكنة هي ٦٢٢*٣ (وزن عبارة الحياد) = ١٨٦٦ نقطة وزنية. ومن أجل حساب النسبة المئوية لقوة اتجاه الحياد المطلق يترتب إجراء العلاقة التالية:

لو رمزنا إلى النسبة المئوية لقوة الحد الأقصى لموقف الحياد بـ «ن»،

ورمزنا إلى الحد الأقصى لاتجاه الحياد بالرمز «ح»،

ورمزنا إلى الحد الأقصى للنقاط الوزنية بـ «ق» فإنه يمكن حساب:

ن = ح/ق* ١٠٠ ومنه:

النسبة المئوية لقوة الحد الأقصى للحياد = ١٨٦٦/ ٣١١٠*١٠٠ = ٦٠ بالمئة.

وهذا يعني أنه يجب أن يأخذ الاتجاه في مثالنا هذا أكثر من ٦٠ بالمئة من النقاط الوزنية المطلوبة ليكون اتجاهاً إيجابياً.

٢ ـ الأبعاد الديمقراطية للنشاطات والفعاليات النقابية الطلابية

يشمل هذا الجانب خمسة بنود أساسية في الأداة تحمل الأرقام ٦، ١٣، ١٤، ١٦، ٢٠. ويبيِّن الجدول التالي وجود علاقة ترابط كبيرة بين هذه البنود كما يبين الجدول رقم (١٠ ـ ١١).

الجدول رقم (١٠ ـ ١١)

الاتساق الداخلي لمقياس الفعاليات النقابية الديمقراطية للطلاب:
مصفوفة الترابط بين بنود المقياس وفقاً لمعامل ترابط بيرسون

رقم البند	التسلسل	١	٢	٣	٤	٥
٦	١	١				
١٣	٢	٠,٣١٠(**)	١			
١٤	٣	٠,٢٦٦(**)	٠,٢٩٩(**)	١		
١٦	٤	٠,٣٣٥(**)	٠,٤٤٥(**)	٠,٣٥٠(**)	١	
٢٠	٥	٠,٠١٧	٠,٠٩٨(*)	٠,٠٠٦	٠,٠١٣	١

(*) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠٥.
(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

يبيِّن الجدول وجود سبع علاقات ترابط من أصل ١٠ علاقات، وهذا مؤشر على وجود اتساق داخلي كبير ومصداقية عالية يمكن أن يعول عليها إحصائياً. ومن أجل تقديم صورة شمولية لمختلف جوانب هذا المستوى تم بناء الجدول رقم (١٠ ـ ١٢) الذي تتضح فيه سمات ومعالم إجابات الطلاب حول العبارات المعنية.

الجدول رقم (١٠ ـ ١٢)

مقياس الفعاليات النقابية الطلابية في جامعة الكويت

رقم البند	نص البنود	موافق (النسبة المئوية)	محايد (النسبة المئوية)	معارض (النسبة المئوية)	المجموع	النقاط الوزنية	قوة الاتجاه
١٤	تساهم الجمعيات العلمية الجامعية في تعزيز الحياة الديمقراطية في الجامعة	٥٤,٩	٢٧,٥	١٧,٦	١٠٠	٢٦٧٦	٨٦,٠٥
١٦	يعزز اتحاد طلاب جامعة الكويت الحياة الديمقراطية في الجامعة	٥٠,٥	٢٩,٩	١٩,٦	١٠٠	٢٦٦٣	٨٥,٦٣
٦	علمتنا الانتخابات الطلابية معنى الممارسة الديمقراطية	٥٦,٦	٢٠,٢	٢٣,٢	١٠٠	٢٦٥٧	٨٥,٤٣
١٣	تساهم الجمعيات العلمية الجامعية في تعزيز الحياة الديمقراطية في الجامعة	٤٤,٤	٣٥,٧	١٩,٩	١٠٠	٢٦٠٢	٨٣,٦٧
٢٠	تعزز الانتخابات الطلابية القيم العشائرية والقبلية	٤٦,٥	٣١,٣	٢٢,٢	١٠٠	١٠٨٤	٣٤,٨٦

يتضح من الجدول السابق رقم (١٠ ـ ١٢) أن هذا الجانب يقدم صورة إيجابية عن أهمية الفعاليات الطلابية في تحقيق الحياة الديمقراطية في الجامعة، ولا سيما في البنود الأربعة الأولى. أما في ما يتعلق بالبند رقم (٢٠)، وهو البند الذي سجل علاقة ترابط ضعيفة مع بقية البنود الأخرى، فإنه يسجل وتيرة ضعيفة نحو اتجاه إيجابي للنشاطات الطلابية: يؤكد أكثر من ٤٦ بالمئة من الطلاب أن الانتخابات الطلابية تعزز القيم العشائرية والقبلية، كما هو مبين في الجدول السابق. هذا ويبين درجة قوة الاتجاه وجود اتجاه إيجابي كبير نحو الفعاليات النقابية الطلابية في الجامعة، حيث وصلت قوة الاتجاه إلى أكثر من ٨٥ بالمئة في البنود الأربعة الأولى. وفي المستوى الشمولي بلغت قوة الاتجاه أكثر من ٧٥ بالمئة نحو دور ديمقراطي إيجابي للفعاليات الديمقراطية في الجامعة. وهنا يتضح وعلى خلاف التفاعل التربوي بين الطلاب والمدرسين أن الفعاليات الطلابية إيجابية في تعزيز الحياة الديمقراطية في الجامعة.

٤ ـ المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية

تنطوي أداة الدراسة على خمسة بنود لسبر مضامين المقررات الجامعية وفقاً لرأي الطلاب في هذا المستوى. وتأخذ هذه البنود التسلسل التالي في أداة الدراسة: ٢٤، ٢٢، ١٢، ٢، ٢٧. وقد أخضعت العلاقة بين هذه البنود لمعامل الترابط، وذلك لقياس درجة الاتساق الداخلي والصدق الداخلي لهذه البنود وأسفرت نتائج الاختبار عن المعطيات التالية:

الجدول رقم (١٠ ـ ١٣)

الاتساق الداخلي لمقياس الأبعاد الديمقراطية للمقررات الجامعية: مصفوفة الترابط بين بنود المقياس وفقاً لمعامل ترابط بيرسون

البنود	التسلسل	١	٢	٣	٤	٥
٢	١	١				
١٢	٢	٠,٣١٨(**)	١			
٢٢	٣	٠,٢٥٣(**)	٠,٣٩٨(**)	١		
٢٤	٤	٠,١٠٩(**)	٠,١٣٤(**)	٠,١٢٥(**)	١	
٢٧	٥	٠,١٩٧(**)	٠,٢٥١(**)	٠,٢١٢(**)	٠,٠٨٩(*)	١

(*) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠٥.
(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق وجود علاقات ترابط دالة كاملة بين بنود هذا الجانب من الأداة. لقد بلغت دلالة الارتباط ٠,٠١ في تسع علاقات من أصل عشرة، حيث سجلت العلاقة العاشرة دلالة في مستوى ٠,٠٥، وفي علاقات الترابط هذه دلالة

كبيرة على مصداقية عالية في هذا المستوى من الدراسة.

ومن أجل تقديم صورة واضحة لطبيعة استجابات الطلاب حول مضامين المقررات الجامعية صمم الجدول رقم (١٠ ـ ١٤) الذي يوضح طبيعة مواقف الطلاب إزاء هذا الجانب.

الجدول رقم (١٠ ـ ١٤)

اتجاهات الطلاب نحو المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية

رقم البند	نص البنود	موافق (النسبة المئوية)	محايد (النسبة المئوية)	معارض (النسبة المئوية)	المجموع	النقاط الوزنية	القوة الوزنية
٢٢	تعلمنا معنى الحرية من خلال المحاضرات الجامعية	٤٦,٨	٣٣,٥	١٩,٦	١٠٠	٢٦٣٦	٨٤,٧٦
٢	قرأت كفاية عن العدالة الاجتماعية في مقرراتنا الجامعية	٣٧,٠	٣٢,٩	٣٠,١	١٠٠	٢٥١٠	٨٠,٧١
٢٧	تنطوي مقرراتنا الجامعية على ما يكفي من مفاهيم حقوق الإنسان	٣٤,٢	٤١,١	٢٤,٧	١٠٠	٢٤٩٠	٨٠,٠٦
١٢	أدركت معنى الديمقراطية من خلال مقرراتنا الجامعية	٣١,٢	٣٥,٠	٣٣,٨	١٠٠	٢٤٥٦	٧٨,٩٧
٢٤	تعاني مقرراتنا الجامعية نقصاً في موضوعات الحرية	٥٧,٤	٢٧,٩	١٤,٧	١٠٠	٩٧١	٣١,٢٢

يلاحظ في معطيات الجدول رقم (١٠ ـ ١٤) ارتفاع نسبة مواقف الحياد بين صفوف الطلاب إذ يعلن ٣/١ من أفراد العينة موقف الحياد من بنود هذا الجانب من المقياس. ويعود هذا الموقف إلى أن الطلاب لا يستطيعون تحديد مصادر معلوماتهم عن العدالة الاجتماعية وقيم الحق والديمقراطية. ولا يستطيع الطلاب أن يتذكروا بدقة مدى إسهام المقررات الجامعية في إغناء معارفهم في مجال الوعي الديمقراطي.

ومع ذلك كله سجلت البنود الأربعة الأولى قوة وزنية إيجابية تراوحت بين نسبة ٨٤,٧٦ بالمئة لأعلى قيمة ونسبة ٩٧,٧٨ بالمئة لأدنى قيمة وزنية. ولكن الطلاب يؤكدون في السؤال الأخير بأن المقررات الجامعية تعاني نقصاً في موضوعات الحرية، حيث بلغت نسبة من يرى هذا الرأي ٥٧,٤ بالمئة، وقد سجل هذا البند وزناً سلبياً بلغ نسبة ٣١ بالمئة. وقد بلغ المجموع الكلي للنقاط الوزنية لهذا الجانب ١١٠٦٣ بنسبة ٧١,١٤ بالمئة. وهذا يعني وجود اتجاه إيجابي نحو المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية بقوة إحدى عشرة درجة.

٥ ـ الطابع الديمقراطي للعلاقات الإدارية في الجامعة

تشكل العلاقات القائمة بين الطلاب والإدارة واحداً من الجوانب المهمة للعلاقات الديمقراطية في الجامعة. وتشكل الفعاليات الإدارية مدخلاً أساسياً من

مداخل الحياة الديمقراطية في الجامعة. ومن أجل تحديد طابع واتجاه هذه الفعالية تم تخصيص خمسة بنود أساسية في الاستبانة تحمل الأرقام التالية: ٩، ٢٨، ٢٦، ٢١، ١٨. وقد أعدت بطريقة يمكنها أن تحدد طبيعة التوجه الديمقراطي للفعاليات الإدارية في الجامعة ولا سيما هذه العلاقة التي تقوم بين الطلاب والإدارات الجامعية. ومن أجل حساب الاتساق الداخلي لبنود المقياس، تم بناء الجدول التالي الذي تنتظم فيه مصفوفة الترابط بين بنود المقياس في هذا المستوى.

الجدول رقم (١٠ ـ ١٥)

التناسق الداخلي لمقياس العلاقات الديمقراطية بين الإدارة والطلاب:
معامل الترابط بين بنود المقياس وفقاً لمعامل ترابط بيرسون

البنود		١	٢	٣	٤	٥
٩	١	١				
١٨	٢	٠,٠٧٨	١			
٢١	٣	٠,١٩٠(**)	٠,١١٩(**)	١		
٢٦	٤	٠,١٩٧(**)	٠,٢٠٢(**)	٠,١٣٣(**)	١	.
٢٨	٥	٠,٠٢٩	٠,٠٨٢(*)	٠,٠٣٨	٠,١٨٤(**)	١

(*) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠٥.
(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

وتشير معطيات مصفوفة الارتباط إلى وجود ارتباطات دالة في ٧٠ بالمئة من العلاقات الارتباطية القائمة بين بنود المقياس، وفي ذلك نوع من الاتساق الذي يمكن أن يعول عليه في الصدق الداخلي للأداة في هذا الجانب.

وبعد استقصاء درجة الاتساق الداخلي، تم لنا تصميم الجدول رقم (١٠ ـ ١٦) الذي يتضمن استجابات الطلاب وتقويمهم لطبيعة العلاقات الإدارية في الجامعة.

الجدول رقم (١٠ ـ ١٦)

طبيعة التفاعل بين إدارة الكلية والطلاب في الجامعة

رقم البند	نص البنود	موافق (النسبة المئوية)	محايد (النسبة المئوية)	معارض (النسبة المئوية)	المجموع	النقاط الوزنية	المتوسط الوزني
٢٨	تهيئ لنا إدارة الكلية أجواء الحياة الديمقراطية وشروطها	٣٨,٤	٣٨,٤	٢٣,١	١٠٠	٢٥٥٠	٨١,٩٩
٢٦	يبدي الإداريون نوعاً من المرونة والتفهم لمشكلات الطلاب	٣٣,٢	٣٨,٨	٢٨,٠	١٠٠	٢٤٨٨	٨٠,٠٠
١٨	تستجيب إدارة الكلية لشكاوى الطلاب	٢٨,٨	٣٧,٧	٣٣,٥	١٠٠	٢٤٣١	٧٨,١٧
٩	تمارس إدارة الكلية نوعاً من التسلط في معاملة الطلاب	٥٤,٣	٢٨,٠	١٧,٧	١٠٠	١٠٠٨	٣٢,٤١
٢١	نعاني صعوبة في تعاملنا مع الإداريين في الكلية	٥٤,٠	٣٠,٣	١٥,٧	١٠٠	٩٩٨	٣٢,٠٩

الحياد الكبير الذي يبديه الطلاب في مواقفهم من إدارة الكلية يعبر عن اتصال ضعيف بدوائر الإدارة، وهذا بدوره يعبر عن تواصل ضعيف بين جوانب الحياة الجامعية: فالجدول السابق يبيّن بوضوح أن مواقف الحياد سجلت ٢٨ بالمئة في الحدود الدنيا لبنود الاستبانة، بينما وصلت هذه النسبة إلى ٣٨,٨ بالمئة في الحدود القصوى.

ويتضح من الجدول السابق أيضاً وجود اتجاه إيجابي في البنود الثلاثة الأولى بينما يسجل هذا الاتجاه وضعاً سلبياً في البندين الأخيرين. فالإدارة متسلطة كما يعلن ٥٤ بالمئة من الطلاب، وهناك صعوبة في التعامل مع هذه الإدارة كما يعلن ٥٤ بالمئة منهم.

وفي ما يتعلق بالصورة الإجمالية فإن الإدارة تعاني من ضعف وتيرة التفاعل الديمقراطي، حيث حاز هذا الجانب ٩٤٧٥ نقطة و٦٠,٩٣ بالمئة من قوة الاتجاه. وهذا يعني أن العلاقات الإدارية الطلابية ليست إيجابية، وهي ليست سلبية في الآن الواحد، حيث أن نسبة ٦٠ بالمئة من قوة الاتجاه هي قوة تتوازى مع موقف الحياد كما بيّنا في مراحل سابقة.

٦ ـ تأثير متغير الجنس

هل يمارس جنس الطلاب تأثيراً في مواقفهم من التجربة الديمقراطية في الجامعة؟ من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم بناء الجدول رقم (١٠ ـ ١٧) الذي يتضمن نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق الإحصائية بين مواقف الطلاب وفقاً لمتغير الجنس:

الجدول رقم (١٠ ـ ١٧)

الاختبار التائي (Test. T) لدلالة الفروق الإحصائية لمواقف الطلاب من مختلف جوانب الحياة الديمقراطية في الجامعة وفقاً لمتغير الجنس

التسلسل	جوانب الحياة الديمقراطية في الجامعة	t	df	(2- Sig tailed)
١	التفاعل بين الطلاب والمدرسين	-٠,١٥٤	٦٢٠	٠,٨٧٨
٢	الانتخابات الطلابية	-٠,١٣٤	٦٢٠	٠,٨٩٣
٣	مضامين المقررات الجامعية	-٠,٣٥٨	٦٢٠	٠,٧٢
٤	التفاعل بين الطلاب والإدارة	٢,٢٤٧	٦٢٠	٠,٠٢٥
٥	الأداة بصورة شاملة	٠,٦٣٣	٦٢٠	٠,٥٢٧

يتضح من الجدول السابق وجود تجانس كبير بين آراء الطلاب ومواقفهم من جوانب الحياة الديمقراطية في الجامعة وقد سجل الجدول فروقاً دالة إحصائياً بين الجنسين في مستوى التفاعل بين الطلاب والإدارة. ومن أجل الكشف عن اتجاه هذه

الفروق الإحصائية تم بناء الصورة الإحصائية التالية:

الجدول رقم (١٠ ـ ١٨)
مستوى التفاعل بين الطلاب والإدارة

	الجنس	ن.	المتوسط	ن. وزنية	ن. و. ق(*)	قوة الاتجاه (بالمئة)
التفاعل بين الطلاب والإدارة	ذكور	٢٦٩	١٤,٤٦٤٧	٤١٧٠	٦٧٢٥	٦٢
	إناث	٣٥٣	١٣,٧٢٢٤	٥٣٠٥	٨٨٢٥	٦٠

(*) ن. و. ق: نقاط وزنية إيجابية ممكنة قصوى.

ويتبين من الصورة الإحصائية السابقة أن الفروق الإحصائية بين الجنسين في هذا المستوى تعود لمواقف إيجابية يسجلها الذكور قياساً إلى الإناث، وهذه النتيجة تؤكدها المتوسطات التي يتضمنها الجدول السابق. لقد بلغت قوة الاتجاه ٦٢ بالمئة عند الذكور مقابل ٦٠ بالمئة عند الإناث. وهذه النتيجة تعني أن الذكور يتواصلون بصورة أفضل مع الإدارة، وبالتالي فإن مواقفهم من هذه الإدارة تأخذ طابعاً أكثر إيجابية قياساً إلى الإناث.

٧ ـ تأثير متغير الكليات الجامعية في مختلف جوانب الفعاليات الجامعية

لتحديد تأثير الانتماء الجامعي إلى مختلف الكليات العلمية تم إجراء تحليل التباين وقد نظمت هذه المعطيات في الجدول رقم (١٠ ـ ١٩).

الجدول رقم (١٠ ـ ١٩)
اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق الإحصائية لمواقف الطلاب من مختلف جوانب الحياة الديمقراطية وفقاً لمتغير الكليات الجامعية

جوانب الحياة الديمقراطية في الجامعة	اتجاه التباين	مربعات التباين	Df د. حرية	متوسط التباين	F	Sig دلالة
التفاعل بين الطلاب والمدرسين	بين المجموعات	٢٥٣,٢٩٨	٥	٥٠,٦٦	١,٣٤٨	٠,٢٤٢
	داخل المجموعات	٢٣١٤٩,٦٨٨	٦١٦	٣٧,٥٨١		
الانتخابات الطلابية	بين المجموعات	٤٦,٦٢٨	٥	٩,٣٢٦	٠,٦٠٣	٠,٦٩٨
	داخل المجموعات	٩٥٣٢,٧٧٦	٦١٦	١٥,٤٧٥		
مضامين المقررات الجامعية	بين المجموعات	١٢٣,٧٢٣	٥	٢٤,٧٤٥	٢,٢٠٤	٠,٠٥٢
	داخل المجموعات	٦٩١٦,٢٦٤	٦١٦	١١,٢٢٨		
التفاعل بين الطلاب والإدارة	بين المجموعات	٨٣,٥٧٥	٥	١٦,٧١٥	٠,٩٩٧	٠,٤١٩
	داخل المجموعات	١٠٣٣٠,٢٥٣	٦١٦	١٦,٧٧		
الأداة بصورة شاملة	بين المجموعات	٨٠٨,٧٠٦	٥	١٦١,٧٤١	٠,٩٣٤	٠,٤٥٩
	داخل المجموعات	١٠٦٧١٨,٤٣	٦١٦	١٧٣,٢٤٤		

ويتبين من الجدول رقم (١٠ ـ ١٩) أن الفروق بين إجابات الطلاب ومواقفهم من جوانب الحياة الديمقراطية متجانس، وألا فروق دالة إحصائياً بين الطلاب. وهذا يعني أن تنوع الكليات العلمية لا يؤثر في مواقف الطلاب وآرائهم من جوانب الحياة الديمقراطية في الجامعة.

٨ ـ غياب تأثير متغير السنوات الجامعية في مختلف جوانب الفعاليات الجامعية

يبين الجدول رقم (١٠ ـ ٢٠) غياب تأثير متغير السنوات الجامعية في مواقف الطلاب من جوانب المسألة الديمقراطية في الجامعة. فالفروق في استجابات الطلاب نحو مختلف جوانب الأداة غير دالة إحصائياً وذلك وفقاً لاختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه. وهذا يعني أن التجربة الديمقراطية التي يعيشها الطلاب في داخل الجامعة تتسم بالتجانس والوحدة.

الجدول رقم (١٠ ـ ٢٠)
اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق الإحصائية لمواقف الطلاب من مختلف جوانب الحياة الديمقراطية وفقاً لمتغير السنوات الجامعية

جوانب الحياة الديمقراطية في الجامعة	اتجاه التباين	مربعات التباين	Df د. حرية	متوسط التباين	F	Sig دلالة
التفاعل بين الطلاب والمدرسين	بين المجموعات	٩٨,٩١٥	٦	١٦,٤٨٦	٠,٤٣٥	٠,٨٥٦
	داخل المجموعات	٢٣٣٠٤,٠٧	٦١٥	٣٧,٨٩٣		
الانتخابات والنشاطات النقابية الطلابية	بين المجموعات	٦٤,٥٠١	٦	١٠,٧٥	٠,٦٩٥	٠,٦٥٤
	داخل المجموعات	٩٥١٤,٩٠٢	٦١٥	١٥,٤٧١		
مضامين المقررات الجامعية	بين المجموعات	٧٩,٢٢٧	٦	١٣,٢٠٥	١,١٦٧	٠,٣٢٢
	داخل المجموعات	٦٩٦٠,٧٦	٦١٥	١١,٣١٨		
التفاعل بين الطلاب والإدارة	بين المجموعات	١٧,٦٤	٦	٢,٩٤	٠,١٧٤	٠,٩٨٤
	داخل المجموعات	١٠٣٩٦,١٨٨	٦١٥	١٦,٩٠٤		
الأداة بصورة شاملة	بين المجموعات	٦٨٩,٠١٣	٦	١١٤,٨٣٥	٠,٦٦١	٠,٦٨١
	داخل المجموعات	١٠٦٨٣٨,١٣	٦١٥	١٧٣,٧٢١		

٩ ـ الصورة الشمولية لمظاهر الحياة الديمقراطية في الجامعة

يقدم الجدول رقم (١٠ ـ ٢١) صورة شمولية لمستويات الفعاليات الديمقراطية في الجامعة مرتبة وفقاً لقوة الاتجاه نحو الطابع الديمقراطي.

الجدول رقم (١٠ ـ ٢١)

الصورة الكلية لقوة اتجاه الطلاب نحو الفعاليات الديمقراطية في الجامعة

التسلسل	جوانب الحياة الديمقراطية في الجامعة	نقاط وزنية حاصلة «ن١»(*)	عدد أفراد العينة «ن٢»	عدد البنود «ن٣»	نقاط وزنية قصوى ممكنة «ن٤»(**)	قوة الاتجاه «ن٥»(***) (النسبة المئوية)
١	الانتخابات الطلابية	١١٦٨٢	٦٢٢	٥	١٥٥٥٠	٧٥
٢	مضامين المقررات الجامعية	١١٠٦٣	٦٢٢	٥	١٥٥٥٠	٧١
٣	التفاعل بين الطلاب والإدارة	٩٤٧٥	٦٢٢	٥	١٥٥٥٠	٦٠
٤	التفاعل بين الطلاب والمدرسين	٢٣٢٩٢	٦٢٢	١٣	٤٠٤٣٠	٥٧
٥	الأداة بصورة شاملة	٥٥٥٣٢	٦٢٢	٢٨	٨٧٠٨٠	٦٣,٧٧

(*) ن ١ = حاصل النقاط الوزنية التي حظيت بها تقاسيم البنود الخاصة بكل جانب من جوانب الأداة: ٥ موافق جداً، ٤ موافق، ٣ محايد، ٢ معارض، ١ معارض جداً.

(**) ن٤ = نقاط وزنية محسوبة بافتراض أن جميع إجابات أفراد العينة جاءت تحت العبارة (٥) أي موافق جداً. وهي حاصل (ن٢* ن٣* ٥).

(***) ن٥ = قوة الاتجاه وهي نسبة النقاط الحاصلة إلى النقاط القصوى المحتملة: وبالصيغة الإحصائية ن٥ = (ن١/ن٤)* ١٠٠.

ويتبيّن من الجدول رقم (١٠ ـ ٢١) أن الفعاليات الطلابية النقابية تأخذ قمة السلم حيث بلغت قوة اتجاه الطلاب ٧٥ بالمئة، ويلي ذلك مضامين المقررات الجامعية حيث بلغت ٧١ بالمئة، ثم يأتي دور التفاعل بين الطلاب والإدارة ٦٠ بالمئة، وأخيراً فإن التفاعل بين الطلاب والمدرسين يأخذ المرتبة الدنيا ٥٧ بالمئة. ويتضح أيضاً من الجدول أن الحياة الديمقراطية في الجامعة تأخذ طابعاً إيجابياً متواضعاً، حيث بلغت شدة اتجاه الطلاب نحو الحياة الديمقراطية في الجامعة ٦٣,٧٧ بالمئة من سلم الاتجاه. وهذا يعني أن هذا الاتجاه يأخذ قرابة أربع نقاط إيجابية بافتراض أن درجة ٦٠ بالمئة توازي موقف الحياد المطلق أي الحد الوسط بين درجة السلب والإيجاب (سبق أن شرحنا الوضعية الإحصائية للمقياس).

خامساً: آراء المدرسين في مستوى الأداء الديمقراطي في الجامعة

١ ـ استبانة المدرسين والعينة المعتمدة

أ ـ استبانة المدرسين

تضمنت استبانة الأستاذ الجامعي عدداً من الجوانب التي يمكنها قياس مستوى

الفعاليات الديمقراطية في الجامعة من وجهة نظر المدرسين في الجامعة. وبلغ عدد بنود الاستبانة ٣١ بنداً وزعت على خمسة جوانب أساسية هي:

- **الحريات الأكاديمية للأستاذ الجامعي**، وشمل هذا الجانب البنود التالية: ٢٨، ٢٧، ٤، ١.

- **التفاعل الديمقراطي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية**، وشمل هذا الجانب ٩ بنود تحمل الأرقام التالية: ٥، ٣، ٧، ١٠، ١٣، ١١، ١٤، ١٥، ١٨.

- **المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية**، وقد شمل هذا الجانب أربعة بنود تحمل التسلسل: ٢٤، ٢٣، ٢٠، ١٧.

- **الفعاليات التربوية الديمقراطية لجامعة الكويت**، وشملت ستة بنود وزعت في الاستبانة كما يلي: ٨، ٢٥، ١٩، ١٢، ٩، ٢١.

- **الوعي الديمقراطي الطلابي**، وشمل هذا الجانب خمسة بنود تسلسلت على النحو التالي: ٢٩، ٢٦، ٦، ٢، ٣١.

ب ـ صدق الأداة (Validity of the scale)

تمت الإشارة سابقاً إلى إجراءات الصدق الخارجي للاستبانتين: استبانة الطلاب واستبانة الأستاذ الجامعي. ومن ثم تم حساب صدق المضمون أو صدق المحتوى (Content Validity) وفقاً لمصفوفة الارتباط والاتساق الداخلي لجوانب الأداة. وقد بينت مصفوفة الارتباط الخاصة بالأداة أن الارتباط بين مختلف الجوانب دال بصورة كاملة ١٠٠ بالمئة، واتضح أن الارتباط قد تحقق في مستوى ٠,٠١ بصورة كلية. وهذه النتيجة تدل على درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لجوانب المقياس.

الجدول رقم (١٠ ـ ٢٢)

التناسق الداخلي لمقياس اتجاهات الأستاذ الجامعي نحو الفعاليات الديمقراطية في الجامعة: مصفوفة الترابط بين جوانب الأداة وفقاً لمعامل ترابط بيرسون

جوانب الأداة		١	٢	٣	٤	٥	٦
١	الحريات الأكاديمية	١					
٢	الوعي الديمقراطي الطلابي	٠,٣١٠(**)	١				
٣	التفاعل بين الطلاب والمدرسين	٠,٢٨٢(**)	٠,٣١٥(**)	١			
٤	المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية	٠,٢٤٢(**)	٠,٢٤٠(**)	٠,١٩٢(*)	١		
٥	الوعي الديمقراطي للفعاليات النقابية الطلابية	٠,٥٨٦(**)	٠,٣٤٧(**)	٠,٥١٢(**)	٠,٢٤٥(**)	١	
٦	الأداة بصورة شاملة	٠,٦٣٥(**)	٠,٥٩٢(**)	٠,٧٩٢(**)	٠,٥٣٤(**)	٠,٧٨٩(**)	١

(*) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠٥.

(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠٠,٠١.

ج ـ ثبات الأداة (Reliability of the scale)

تم توظيف طريقتين لحساب ثبات الأداة:

أولاً: تم حساب معامل الثبات وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha) حيث بلغ معامل الثبات للأداة بصورتها الكلية ٠,٨٥٣٨ وهذه النتيجة تشير إلى معامل ثبات عال مناسب.

ثانياً: ومن ثم تم حساب الثبات وفقاً لمنهجية التجزئة (Split-half)، وتنطلق هذه المنهجية من تقسيم مفردات المقياس إلى نصفين، ومن ثم إجراء قياس معامل الترابط بينهما، وقد تم تقسيم المفردات إلى مجموعتين، إحداهما تتوافق مع الأرقام الفردية والثانية مع الأرقام الزوجية، ومن هذا المنطلق تم حساب معامل الترابط بين بنود النصفين الأول والثاني للمقياس، حيث بلغ معامل الترابط ٠,٧٤٠ وفقاً لمقياس بيرسون للترابط، وهذا يمثل ارتباطاً عالياً يدل على ثبات الأداة المستخدمة بدرجة عالية (الترابط بين نصفي المقياس دال في مستوى ٠,٠١ كما هو مبين في الجدول رقم (١٠ ـ ٢٣).

الجدول رقم (١٠ ـ ٢٣)
معامل ترابط بيرسون بين نصفي المقياس

	النصف الأول	النصف الثاني	الأداة
النصف الأول	١		
النصف الثاني	٠,٧٣٠(**)	١	
الأداة	٠,٩٢١(**)	٠,٩٣٩(**)	١

(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

د ـ عينة أعضاء هيئة التدريس

تم توزيع ٦٠٠ استبانة على السادة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة ومع ذلك كانت استجابة أعضاء الهيئة التدريسية ضعيفة جداً، حيث استعاد الباحثان عدداً وقدره ١٢٨ استبانة بنسبة ٢٠ بالمئة تقريباً من الاستبانات الموزعة. وبصورة عامة تلاحظ صعوبة كبيرة في تطبيق الاستبانات إذا كان الأمر يتعلق بأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، وهذه الظاهرة عامة في مختلف الجامعات في الوطن العربي.

بلغ عدد الذكور في العينة ٨١ بنسبة ٦٣,٣ بالمئة، مقابل ١٨ من الإناث وبنسبة ١٤,١ بالمئة. وهناك ٢٩ استبانة لم تتبين هوية أصحابها في هذا المستوى.

وقد شكل الكويتيون ٦٢,٥ بالمئة من أفراد العينة مقابل ٣٦,٧ بالمئة لغير

الكويتيين. وقد توزع أفراد العينة على الكليات وفقاً للجدول رقم (١٠ ـ ٢٤).

الجدول رقم (١٠ ـ ٢٤)
توزع أفراد العينة وفقاً للكليات

	التربية	الحقوق آداب	العلوم	الهندسة	المجموع
العدد	٣٠	٢٦	٤٧	٢٤	١٢٧
النسبة المئوية	٢٣,٦	٢٠,٥	٣٧,٠	١٨,٩	٩٩,٢

الجدول رقم (١٠ ـ ٢٥)
توزع أفراد العينة وفقاً للمرتبة العلمية

	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	معيد ومحاضر	المجموع
العدد	٢٧	٣٦	٤٨	١٧	١٢٨
النسبة المئوية	٢١,١	٢٨,١	٣٧,٥	١٣,٣	١٠٠

٢ ـ اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو جوانب الحياة الديمقراطية في الجامعة

أ ـ الحريات الأكاديمية

تتصدر إشكالية الحريات الأكاديمية القضايا التي تطرح في هذا الجانب. فالحريات الأكاديمية تشكل جوهر الحياة الديمقراطية في الجامعة ومنطلقها. ومن أجل سبر مستوى حضور هذه الحريات الأكاديمية في جامعة الكويت تم بناء حزمة من الأسئلة التي تسعى إلى الكشف عن مدى حضور هذه الحريات عبر مواقف واستجابات أعضاء الهيئة التدريسية نحو هذه القضية. شملت الحزمة التي نحن بصددها أربعة بنود تحمل الأرقام: ٤، ١، ٢٨، ٢٧. وقد خضعت هذه البنود لاختبار ترابط بيرسون وذلك للكشف عن الاتساق الداخلي لهذه الحزمة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقات ارتباط عالية وشاملة، كما يتضح في الجدول رقم (١٠ ـ ٢٦).

الجدول رقم (١٠ ـ ٢٦)
مصفوفة الارتباط الداخلي لبنود مقياس الحريات الأكاديمية للأستاذ الجامعي

بنود المقياس	١	٢	٣
توفر جامعة الكويت للأستاذ الجامعي أغلب شروط الحياة الأكاديمية	١		
تعتمد جامعة الكويت المبدأ الديمقراطي والحرية الأكاديمية في اتخاذ القرار	٠,٣٩١(**)	١	
تعد تجربة جامعة الكويت في مجال الحريات الأكاديمية من أفضل التجارب في الجامعات العربية	٠,١٩٧(*)	٠,١٩٧(*)	١
تضاهي الحريات الأكاديمية المتاحة في جامعة الكويت التجارب الجامعية الغربية	٠,٣٤٢(**)	٠,٢٨٣(**)	٠,٥٤٨(**)

(*) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠٥.
(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

ومن أجل تحري درجة حضور الحريات الأكاديمية في الجامعة من خلال آراء أعضاء الهيئة التدريسية تم بناء الجدول رقم (١٠ ـ ٢٧) الذي يوضح درجة حضور الحريات الأكاديمية في الجامعة وفقاً لمبدأ القوة الوزنية.

الجدول رقم (١٠ ـ ٢٧)
استجابات أعضاء الهيئة التدريسية
حول بنود مقياس الحريات الأكاديمية للأستاذ الجامعي

رقم البند	نص البنود	موافق (النسبة المئوية)	محايد (النسبة المئوية)	معارض (النسبة المئوية)	المجموع	النقاط الوزنية	القوة الوزنية
١	توفر جامعة الكويت للأستاذ الجامعي أغلب شروط الحياة الأكاديمية	٨٩,٨	٧,١	٣,١	١٠٠	٥٢٦	٨٢,١٩
٢٨	تعتمد جامعة الكويت المبدأ الديمقراطي والحرية الأكاديمية في اتخاذ القرار	٥١,٠	٢٧,٦	٢١,٤	١٠٠	٤٣٥	٦٧,٩٧
٢٧	تضاهي الحريات الأكاديمية المتاحة في جامعة الكويت التجارب الجامعية الغربية	٣٦,٥	٢٢,٩	٤٠,٦	١٠٠	٤١٨	٦٥,٣١
٤	تعد تجربة جامعة الكويت في مجال الحريات الأكاديمية من أفضل التجارب في الجامعات العربية	٤٤,٣	٣٩,٢	١٦,٥	١٠٠	٣٥٩	٥٦,٠٩

يبين الجدول رقم (١٠ ـ ٢٧) أن أغلب أفراد العينة يسجلون رقماً قياسياً في ما يتعلق بالبند الأول: (٨٩,٨ بالمئة) يوافقون على أن جامعة الكويت توفر للأستاذ الجامعي أغلب شروط الحياة الأكاديمية، وهذا يعطي لهذا البند ٨٢,١٩ بالمئة من القوة الوزنية. وتتراجع أهمية البنود اللاحقة لتأخذ ٦٧ بالمئة من القوة الوزنية للبند رقم (٢٨) وإلى ٦٥,٣١ بالمئة من القوة الوزنية للبند رقم (٢٧)، وتصل هذه القيمة إلى أدناها في رقم (٤) حيث تأخذ القوة الوزنية طابعاً سلبياً: ٥٦,١ بالمئة وهي أقل من ٦٠ بالمئة الحد الأوسط. ويضاف إلى ذلك حالة التردد البادية في ما يتعلق بالمقارنة بين الحرية الأكاديمية في جامعة الكويت والجامعات العربية: ففي الوقت الذي يعلن فيه ٤٤ بالمئة من أفراد العينة موافقتهم على أن الحريات الأكاديمية في جامعة الكويت هي من أفضل التجارب في الجامعات العربية، فإن من يقف على الحياد قد بلغوا ٣٩ بالمئة، وهذا يدل على جهل كبير بواقع الجامعات في الوطن العربي. وفي ما يتعلق بالصورة الكلية التي يقدمها الجدول السابق نستطيع أن نقول بأن القوة الوزنية لمختلف البنود مجتمعة بلغت ٦٧,٨٩ بالمئة وهو مؤشر إيجابي على حضور الحريات الأكاديمية في جامعة الكويت.

ب ـ التفاعل الديمقراطي بين المدرسين والطلاب في الجامعة

تم رصد التفاعل التربوي بين المدرسين والطلاب عبر ٩ بنود أساسية، وتم قياس مستوى الاتساق الداخلي لهذه البنود وفقاً لمعامل بيرسون للترابط الداخلي بين هذه البنود، وأسفرت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي عن ترابط فعال بين بنود هذا الجانب من المقياس. وقد شمل الترابط الدال إحصائياً ٨٣ بالمئة من العلاقات القائمة بين بنود هذا الجانب من الاستبانة، وأغلب هذه العلاقات الترابطية دال في مستوى دلالة ٠,٠١ وهذه القيمة من أعلى درجات الترابط المعروفة، التي تدل على مصداقية عالية لهذا الجانب من أداة الدراسة.

الجدول رقم (١٠ ـ ٢٨)
مصفوفة الارتباط الداخلي لبنود مقياس العلاقات الديمقراطية بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية

		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١	يعزز أساتذة جامعة الكويت قيم الحياة الديمقراطية في تعاملهم مع الطلاب	١								
٢	يميز أساتذة الجامعة بين الجنسين في تعاملهم مع الطلاب	٠,١٩٢(*)	١							
٣	أعتقد أن حواجز كبيرة توجد بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس	٠,٢٣٢(**)	٠,٣٧٦(**)	١						
٤	يسعى أساتذة جامعة الكويت إلى بناء الروح النقدية عند طلابهم	٠,٤٠٩(**)	٠,٣٩٠(**)	٠,٤٧٧(**)	١					
٥	يتقبل أساتذة جامعة الكويت آراء الطلاب المعارضة لآرائهم ويناقشونها	٠,٤٤٠(**)	٠,٣٥٦(**)	٠,٤٥٣(**)	٠,٧٤٦(**)	١				
٦	يعتمد أساتذة جامعة الكويت مبدأ التلقين في محاضراتهم	٠,٢٠٤(*)	٠,٣٥٨(**)	٠,٤٢٢(**)	٠,٣٦٨(**)	-٠٣٦١(**)	١			
٧	يعامل أساتذة الجامعة طلابهم وفقاً لمبدأ المساواة من دون تمييز أياً كان نوعه	٠,١٨٥(*)	٠,٢٠٣(*)	٠,١٣٧	٠,١٤٦	٠,١٨٧(*)	-٠,١٢	١		
٨	يشجع أساتذة الجامعة الحوار والمناقشة بين الطلاب داخل القاعة	٠,٢٦٥(**)	٠,٢٩٦(**)	٠,٣٥٨(**)	٠,٥٢٠(**)	٠,٥٧٢(**)	-٠٣٥٣(**)	٠,١٣٤	١	-
٩	يتقبل أساتذة الجامعة مبدأ الجامعة مبدأ الواسطة والمحسوبية في تعاملهم مع الطلاب	-٠,١٧٥	٠,٤٦٣(**)	٠,٤٧٢(**)	٠,٣٧٠(**)	-٠٤٣٤(**)	٠,٤٣٤(**)	-٠,١٢	٠,٢٦١(**)	١

(*) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠٥.
(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

وقد تم تحليل استجابات أفراد العينة حول هذه البنود ونظمت هذه الاستجابات في الجدول رقم (١٠ ـ ٢٩) حيث يتضمن الجدول مؤشرات التفاعل الديمقراطي متسلسلة وفقاً لدرجة الاتجاه الإيجابي نحو التفاعل الديمقراطي. وقد تم اعتماد عدد النقاط الوزنية التي نالها كل بند من بنود هذا الجانب من الأداة.

الجدول رقم (١٠ ـ ٢٩)
مستوى التفاعل الديمقراطي بين الطلاب والمدرسين
وفقاً لاستجابات أعضاء الهيئة التدريسية

رقم البند	نص البنود	موافق (النسبة المئوية)	محايد (النسبة المئوية)	معارض (النسبة المئوية)	المجموع	النقاط الوزنية	القوة الوزنية
١٤	يعامل أساتذة الجامعة طلابهم وفقاً لمبدأ المساواة من دون تمييز أياً كان نوعه	٦٥,٣	٢٠,٤	١٤,٣	١٠٠	٤٨٠	٧٥,٠٠
١٥	يشجع أساتذة الجامعة الحوار والمناقشة بين الطلاب داخل القاعة	٦٨,٠	١٨,٦	١٣,٤	١٠٠	٤٥٥	٧١,٠٩
٥	يميز أساتذة الجامعة بين الجنسين في تعاملهم مع الطلاب	١٩,٦	٢١,٦	٥٨,٨	١٠٠	٤٥١	٧٠,٤٧
٣	يعزز أساتذة جامعة الكويت قيم الحياة الديمقراطية في تعاملهم مع الطلاب	٥٦,٧	٢٧,٨	١٥,٥	١٠٠	٤٢٥	٦٦,٤١
١١	يتقبل أساتذة جامعة الكويت آراء الطلاب المعارضة لآرائهم ويناقشونها	٥١,٥	٢٧,٨	٢٠,٦	١٠٠	٤١٤	٦٤,٦٩
١٨	يتقبل أساتذة الجامعة مبدأ الواسطة والمحسوبية في تعاملهم مع الطلاب	٢٩,٩	٢٣,٧	٤٦,٤	١٠٠	٤١٣	٦٤,٥٣
١٠	يسعى أساتذة جامعة الكويت إلى بناء الروح النقدية عند طلابهم	٥٠,٥	٢٥,٣	٢٤,٢	١٠٠	٤٠٣	٦٢,٩٧
٧	أعتقد أن حواجز كبيرة توجد بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس	٤٠,٤	١٠,١	٤٩,٥	١٠٠	٣٨٢	٥٩,٦٩
١٣	يعتمد أساتذة جامعة الكويت مبدأ التلقين في محاضراتهم	٤٨,٥	٢٤,٢	٢٧,٣	١٠٠	٣٤٢	٥٣,٤٤

يبين الجدول أعلاه أن التفاعل يأخذ طابعاً إيجابياً في ما يتعلق بالبنود السبعة الأولى، حيث تجاوزت قوة الاتجاه أكثر من ٦٠ بالمئة. وعلى خلاف ذلك تنخفض قوة اتجاه البندين الأخيرين اللذين يتصلان بالحواجز النفسية بين الطلاب والمدرسين واعتماد مبدأ التلقين في المحاضرة، حيث أخذت القوة الوزنية طابعاً سلبياً أقل من ٦٠ بالمئة. والنقطة الفارقة في هذا الجانب هي أن أساتذة الجامعة يعتقدون أن الطابع العام السائد في الجامعة هو مبدأ التلقين في التدريس: أعلن ٤٨,٥ بالمئة من أفراد العينة أن التلقين هو الأسلوب السائد مقابل ٢٧,٣ بالمئة لمن يعارض هذا الرأي.

وبصورة عامة يأخذ التفاعل بين الطلاب والمدرسين طابعاً إيجابياً حيث بلغت النقاط الوزنية لهذا المستوى وللبنود التسعة مجتمعة ٣٧٦٥ وهذا يدل على قوة وزنية تكافئ ٦٥,٣٦ بالمئة.

ج ـ المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية

تبيّن حزمة البنود المخصصة لتحديد الأبعاد الديمقراطية لاتجاهات المقررات الجامعية وجود انخفاض كبير في قدرة المقررات الجامعية على أداء رسالتها في بناء الوعي الديمقراطي. فأساتذة الجامعة أفراد العينة يعلنون عبر مواقفهم من هذه القضية الطابع السلبي للمقررات الجامعية في ما يتعلق بمضامينها الديمقراطية.

الجدول رقم (١٠ ـ ٣٠)

استجابات أعضاء الهيئة التدريسية حول بنود المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية

رقم البند	نص البنود	موافق (النسبة المئوية)	محايد (النسبة المئوية)	معارض (النسبة المئوية)	المجموع	النقاط الوزنية	القوة الوزنية
٢٠	تنطوي المقررات الجامعية على الحد الضروري من مفاهيم حقوق الإنسان	٣٥,١	٣٩,٢	٢٥,٨	١٠٠	٣٨٧	٦٠,٤٧
١٧	تعاني مقررات الجامعة من نقص كبير في موضوعات الديمقراطية	٥٠,٠	٣٤,٧	١٥,٣	١٠٠	٣١٥	٤٩,٢٢
٢٣	تحتاج جامعة الكويت إلى مقررات مكرسة لبناء قيم حقوق الإنسان	٦٦,٧	٢٥,٠	٨,٣	١٠٠	٣٠٩	٤٨,٢٨
٢٤	تحتاج الجامعة إلى تدريس بنود الدستور الكويتي كمقرر عام لبناء الوعي الديمقراطي	٦٦,٣	٢١,٤	١٢,٢	١٠٠	٢٦٦	٤١,٥٦

فأفراد العينة من أساتذة الجامعة يظهرون سلبية كبيرة في ما يتعلق بالمضمون الديمقراطي للمقررات الجامعية، ويوافقون إلى حد كبير على أن المقررات تعاني من نقص كبير في موضوعات الديمقراطية، ويؤكدون الحاجة إلى بناء مقررات لتدريس حقوق الإنسان والدستور الكويتي. وعندما نلقي نظرة خاطفة على القوى الوزنية لهذه البنود نجد انخفاض الطابع الديمقراطي للمقررات الجامعية. ففي الوقت الذي يقف فيه البند الأول عند الحد الوسط للقوة الوزنية (٦٠,٤٧ بالمئة) فإن البنود الأخرى تسجل سلبية كبيرة: أقل من ٥٠ بالمئة. وعندما تم احتساب القوة الوزنية للبنود الأربعة مجتمعة تجلت هذه السلبية بوضوح كبير حيث بلغت القوة الوزنية: ٤٩,٨٨ بالمئة. وهذه القوة الوزنية سلبية بمقدار ١٠ نقط تقريباً. ويستنتج من ذلك أن المقررات الجامعية لا تؤدي دورها في بناء وعي طلابي ديمقراطي وأن هذه المقررات تحتاج إلى تطوير يمكنها من أداء هذا الدور الديمقراطي.

الوعي الديمقراطي عند الطلاب

لتحديد مدى الصدق الداخلي لهذا الجانب من الأداة تم حساب مصفوفة

الارتباط الداخلي بين جوانب هذا المقياس الخاص بالوعي الديمقراطي عند الطلاب. ويبيّن الجدول رقم (١٠ ـ ٣١) وجود علاقات ترابط عالية بحوالى ٧٠ بالمئة من علاقات الارتباط الدالة في مستوى ٠,٠٥.

الجدول رقم (١٠ ـ ٣١)

مصفوفة الارتباط الداخلي لبنود مقياس الوعي الديمقراطي عند الطلاب

		١	٢	٣	٤	٥
١	يعاني الطلاب في جامعة الكويت انخفاضاً كبيراً في مستوى وعيهم الديمقراطي	١				
٢	يحتاج طلاب جامعة الكويت إلى جهود تربوية كبيرة لبناء وعيهم الديمقراطي	٠,٤٧٨(**)	١			
٣	توجد نزعة اجتماعية للتمييز والتعصب عند الطلاب في جامعة الكويت	٠,٢٤١(**)	٠,٢٩٩(**)	١		
٤	يصعب استخدام الأسلوب الديمقراطي مع الطلاب بسبب تدني وعيهم الديمقراطي	٠,١٣	٠,١٠٨	٠,٢٨١(**)	١	
٥	على الجامعة أن تعيد بناء الوعي الاجتماعي على أساس من القيم المدنية وحقوق الإنسان	٠,١٧٣	٠,٢٨٠(**)	٠,٢٣٦(**)	٠,١٨٩(*)	١

(*) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠٥.

(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

ويبين تحليل نتائج هذا الجانب أن أفراد العينة يعلنون انخفاضاً كبيراً في مستوى الوعي الديمقراطي لدى طلاب الجامعة، ويؤكدون الحاجة إلى جهود تربوية كبيرة لبناء هذا الوعي الديمقراطي لدى الطلاب كما هو مبين في الجدول رقم (١٠ ـ ٣٢).

الجدول رقم (١٠ ـ ٣٢)

اتجاهات أساتذة الجامعة نحو الوعي الديمقراطي لدى طلاب الجامعة

رقم البند	نص البنود	موافق (النسبة المئوية)	محايد (النسبة المئوية)	معارض (النسبة المئوية)	المجموع	النقاط الوزنية	القوة الوزنية
٢٩	يصعب استخدام الأسلوب الديمقراطي مع الطلاب بسبب تدني وعيهم الديمقراطي	٢٩,٢	٢٢,٩	٤٧,٩	١٠٠	٤٠٢	٦٢,٨١
٢	يعاني الطلاب في جامعة الكويت انخفاضاً كبيراً في مستوى وعيهم الديمقراطي	٤٥,٩	٣١,٦	٢٢,٤	١٠٠	٣٣٩	٥٢,٩٧
٢٦	توجد نزعة اجتماعية للتمييز والتعصب عند الطلاب في جامعة الكويت	٥٣,١	٣٠,٢	١٦,٧	١٠٠	٣٠٥	٤٧,٦٦
٦	يحتاج طلاب جامعة الكويت إلى جهود تربوية كبيرة لبناء وعيهم الديمقراطي	٧١,٧	١٧,٢	١١,١	١٠٠	٢٨٠	٤٣,٧٥
٣١	على الجامعة أن تعيد بناء الوعي الاجتماعي على أساس من القيم المدنية وحقوق الإنسان	٨٦,٠	١٠,٨	٣,٢٠	١٠٠	٢٣٠	٣٥,٩٤

يثق أغلب أفراد العينة بإمكانية استخدام الأسلوب الديمقراطي مع الطلاب ويرفضون بالأغلبية المطلقة أن تكون هناك صعوبة في التعامل الديمقراطي مع الطلاب، كما هو واضح في البند الأول الذي يأخذ طابعاً إيجابياً حيث بلغت القوة الوزنية ٦٢,٨١ بالمئة، وذلك على خلاف البنود الأخرى التي تأخذ طابعاً سلبياً، حيث بلغت القوة الوزنية أقل من ٥٣ بالمئة. ويتأكد عبر آراء السادة أعضاء الهيئة التدريسية أن وعي الطلاب الديمقراطي يعاني من تراجع كبير وأن جهوداً كبيرة يجب أن تبذل لبناء وعيهم الديمقراطي، كما يتضح في البندين الأخيرين: ٧١,٧ بالمئة يعلنون أن الطلاب يحتاجون إلى جهود كبيرة لبناء وعيهم الديمقراطي، ويعلن ٨٦ بالمئة منهم أن على الجامعة أن تعيد بناء الوعي على أساس من القيم المدنية وحقوق الإنسان. وبصورة إجمالية يمكن القول بأن الوعي الديمقراطي باجتماع البنود الخمسة يعاني من تراجع كبير حيث بلغت القوة الوزنية للبنود الخمسة (٤٨,٦٢ بالمئة) وهي درجة ضعيفة جداً وسلبية. وهذا يعني أن الطلاب الجامعيين يعانون إشكالية الوعي الديمقراطي وأنهم في أمس الحاجة إلى إعادة بناء وعيهم بصورة خلاقة.

هـ ـ رؤية شمولية حول الأداء الديمقراطي للجامعة

لتحديد الانطباع العام حول الدور الديمقراطي للجامعة بصورة شمولية، كما يتبدى في مواقف أعضاء الهيئة التدريسية، تم تخصيص خمسة بنود يمكنها أن تعكس دور الجامعة ككل في تعزيز القيم الديمقراطية وحقوق الإنسان وبناء الروح النقدية. ويبين الجدول رقم (١٠ ـ ٣٣) أن أساتذة الجامعة يعتقدون بأن جامعة الكويت تعزز قيم الحرية والديمقراطية وتعمل على بناء الروح النقدية لدى الطلاب الجامعيين عبر فعالياتها المختلفة، كما تساعد الطلاب على أن يعيشوا حياة ديمقراطية حقيقية في الحرم الجامعي.

يبين الجدول السابق أن البنود الخمسة تأخذ طابعاً إيجابياً، حيث يسجل البند الأول في الجدول ٧٠,١٦ بالمئة في مقياس القوة الوزنية، بينما يسجل البند الأخير في الجدول ٦٢,٩٧ بالمئة وهذا يدل على أن الفعاليات التربوية في الجامعة تعمل بشكل كبير على ترسيخ قيم الديمقراطية والحرية وحقوق الإنسان. وبصورة عامة يسجل هذا الجانب إيجابية عالية في مستواه العام، حيث بلغت القوة الوزنية لبنود هذا الجانب مجتمعة: ٦٩,٦١ بالمئة، وهذا يعني أن الانطباع العام حول دور الجامعة الديمقراطي يحتل المكانة الأهم قياساً إلى الجوانب المختلفة للدراسة.

الجدول رقم (١٠ ـ ٣٣)
استجابات أعضاء الهيئة التدريسية حول بنود مقياس الفعاليات الديمقراطية في الجامعة

رقم البند	نص البنود	موافق (النسبة المئوية)	محايد (النسبة المئوية)	معارض (النسبة المئوية)	المجموع	النقاط الوزنية	القوة الوزنية
١	تعزز جامعة الكويت بفعالياتها المختلفة قيم الحرية بين صفوف الطلاب	٥٩,٦	٢٦,٣	١٤,١	١٠٠	٤٤٩	٧٠,١٦
٢	تساعد جامعة الكويت طلابها عبر فعالياتها التربوية المختلفة على تكوين الروح النقدية	٤٨,٥	٣٦,٤	١٥,٢	١٠٠	٤٤٢	٦٩,٠٦
٣	تعزز الفعاليات التربوية في جامعة الكويت قيم حقوق الإنسان	٥٦,١	٢٧,٦	١٦,٣	١٠٠	٤٤١	٦٨,٩١
٤	أعتقد أن طلاب الكويت يعيشون حياة ديمقراطية حقيقية في الجامعة	٤٩,٥	٢٩,٣	٢١,٢	١٠٠	٤١٧	٦٥,١٦
٥	تكرس الفعاليات التربوية في جامعة الكويت مبدأ الخضوع والتبعية عند الطلاب	٢٠,٠٠	٣٢,٦	٤٧,٤	١٠٠	٤٠٣	٦٢,٩٧

و ـ الصورة الشمولية لاتجاهات أساتذة الجامعة نحو الفعاليات الديمقراطية في الجامعة

من أجل تقديم صورة شمولية منظمة حول الاتجاه العام للفعاليات الديمقراطية في الجامعة تم بناء الجدول رقم (١٠ ـ ٣٤) الذي يوضح الصورة العامة لنسق الفعاليات الديمقراطية، متسلسلة بحسب أهمية القوة الوزنية لكل جانب من جوانب الأداة الخاصة بأعضاء الهيئة التدريسية.

الجدول رقم (١٠ ـ ٣٤)
اتجاه أساتذة الجامعة نحو الفعاليات الديمقراطية في الجامعة وفقاً لجوانب المقياس

جوانب الحياة الديمقراطية في الجامعة	عدد البنود «ن١»	عدد أفراد العينة «ن٢»	نقاط وزنية المحسوبة «ن٣»	الحد الأقصى الممكن للنقاط الوزنية «ن٤»	القوة الوزنية «ن٥» (النسبة المئوية)
الدور الديمقراطي للجامعة	٦	١٢٨	٢٦٧٣	٣٨٤٠	٦٩,٦١
الحريات الأكاديمية	٤	١٢٨	١٧٣٨	٢٥٦٠	٦٧,٨٩
التفاعل بين الطلاب والمدرسين	٩	١٢٨	٣٧٦٥	٥٧٦٠	٦٥,٣٦
المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية	٤	١٢٨	١٢٧٧	٢٥٦٠	٤٩,٨٨
الوعي الديمقراطي الطلابي	٥	١٢٨	١٥٥٦	٣٢٠٠	٤٨,٦٢
الأداة بصورة شاملة	٢٨	١٢٨	١١٠٠٩	١٧٩٢٠	٦١,٤٣

ويتبدى لنا من الجدول رقم (١٠ ـ ٣٤) أن الدور الديمقراطي للجامعة يحتل المرتبة الأولى حيث بلغت القوة الوزنية: ٦٩,٦١ بالمئة، وفي المرتبة الثانية جاء جانب الحرية الأكاديمية في الجامعة، حيث بلغت القوة الوزنية ٦٧,٨٩ بالمئة، وجاء التفاعل الديمقراطي بين الطلاب والمدرسين في المرتبة الثالثة، حيث بلغت القوة الوزنية ٦٥,٣٦ بالمئة. وهكذا يتضح بأن الجوانب الثلاثة الأولى تأخذ بشكل إجمالي طابعاً إيجابياً: أكبر من ٦٠ بالمئة، بينما تتضاءل هذه القيمة وتأخذ طابعاً سلبياً في مستويي المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية ومن ثم للوعي الديمقراطي عند الطلاب الجامعيين. أما الصورة الإجمالية للجوانب مجتمعة فهي (٦١,٤٣ بالمئة). ويتبين من ذلك أن الفعاليات الديمقراطية في جامعة الكويت تأخذ طابعاً إيجابياً متواضعاً بشكل عام وذلك وفقاً لمعيار الأداة التي اعتمدناها في هذا المستوى.

٣ ـ تأثير المتغيرات المستقلة

أ ـ تأثير متغير المرتبة الأكاديمية للأستاذ الجامعي

لتحديد تأثير متغير المرتبة الأكاديمية للأستاذ الجامعي في مستوى نظرته لواقع الفعاليات الديمقراطية في الجامعة، تم إخضاع إجاباتهم لاختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) وقد نظمت نتائج هذا الاختبار في الجدول التالي رقم (١٠ ـ ٣٥).

الجدول رقم (١٠ ـ ٣٥)
تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستجابات أعضاء الهيئة التدريسية
حول جوانب الأداة وفقاً لمتغير المرتبة العلمية للأستاذ الجامعي

بنود المقياس	اتجاه التباين	م. مربعات التباين	د. ح.	متوسط التباين	F	الدلالة
الحريات الأكاديمية	بين المجموعات	٤,٧٣٩	٤	١,١٨٥	٠,١٤٥	٠,٩٧
	داخل المجموعات	١٠٠٦,٤٨	١٢٣	٨,١٨٣		
الوعي الديمقراطي عند الطلاب	بين المجموعات	٦٢,٢٠٩	٤	١٥,٥٥٢	١,٧١٣	٠,١٥
	داخل المجموعات	١١١٦,٦٦٦	١٢٣	٩,٠٧٩		
المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية	بين المجموعات	٣,٧٢٩	٤	٠,٩٣٢	٠,٠٦٢	٠,٩٩
	داخل المجموعات	١٨٦١,٢٠١	١٢٣	١٥,١٣٢		
التفاعل الديمقراطي بين الطلاب والمدرسين	بين المجموعات	٢٤,٦٧٩	٤	٦,١٧	٠,١٣٩	٠,٩٧
	داخل المجموعات	٥٤٤٨,٣٧٥	١٢٣	٤٤,٢٩٦		
الفعاليات الديمقراطية في الجامعة	بين المجموعات	٣١,٥٣٣	٤	٧,٨٨٣	٠,٤٦٢	٠,٧٦
	داخل المجموعات	٢٠٩٩,٧٠٩	١٢٣	١٧,٠٧١		
المجموع	بين المجموعات	١٦٤,٥٥	٤	٤١,١٣٧	٠,٢٠٢	٠,٩٤
	داخل المجموعات	٢٤٩٩٨,٤٤٢	١٢٣	٢٠٣,٢٣٩		

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٠ ـ ٣٥) غياب تأثير عامل المرتبة الأكاديمة في إجابات واتجاهات الأساتذة نحو قضايا الحياة الديمقراطية في الجامعة. فالفروق في استجابات أعضاء الهيئة التدريسية غير دالة إحصائياً في مختلف جوانب الأداة.

ب ـ تأثير متغير الكليات العلمية

يبين الجدول رقم (١٠ ـ ٣٦) أن الفروق في إجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الكليات العلمية غير دالة إحصائياً في مختلف جوانب الأداة، التي تمثل مختلف جوانب الحياة الديمقراطية في الجامعة. وهذا يعني أن متغير الانتماء إلى الكليات العلمية المختلفة لم يؤثر في مواقف وآراء أفراد العينة حول جوانب الحياة الديمقراطية واتجاهاتها في الجامعة.

الجدول رقم (١٠ ـ ٣٦)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستجابات أعضاء الهيئة التدريسية حول جوانب الأداة وفقاً لمتغير الكليات العلمية

بنود المقياس	اتجاه التباين	م. مربعات التباين	د. ح.	متوسط التباين	F	د. إحصائية
الحريات الأكاديمية	بين المجموعات	٥٧,٢١٩	٦	٩,٥٣٧	١,٢١	٠,٣١
	داخل المجموعات	٩٥٣,٩٩٩	١٢١	٧,٨٨٤		
الوعي الديمقراطي عند الطلاب	بين المجموعات	٢٣,٠٣٧	٦	٣,٨٣٩	٠,٤٠٢	٠,٨٨
	داخل المجموعات	١١٥٥,٨٣٨	١٢١	٩,٥٥٢		
المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية	بين المجموعات	٩٠,٧٩٨	٦	١٥,١٣٣	١,٠٣٢	٠,٤١
	داخل المجموعات	١٧٧٤,١٣٢	١٢١	١٤,٦٦٢		
التفاعل الديمقراطي بين الطلاب والمدرسين	بين المجموعات	٢٧٧,٦١٧	٦	٤٦,٢٧	١,٠٧٨	٠,٣٨
	داخل المجموعات	٥١٩٥,٤٣٧	١٢١	٤٢,٩٣٧		
الفعاليات الديمقراطية في الجامعة	بين المجموعات	٢٤,٧٤٩	٦	٤,١٢٥	٠,٢٣٧	٠,٩٦
	داخل المجموعات	٢١٠٦,٤٩٣	١٢١	١٧,٤٠٩		
المجموع	بين المجموعات	٦٩٣,٦٧١	٦	١١٥,٦١٢	٠,٥٧٢	٠,٧٥
	داخل المجموعات	٢٤٤٦٩,٣٢١	١٢١	٢٠٢,٢٢٦		

ج ـ تأثير متغير الجنس

يبين الجدول رقم (١٠ ـ ٣٧) أن الفروق في إجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس غير دالة إحصائياً في مختلف جوانب الأداة، التي تمثل مختلف جوانب الحياة

الديمقراطية في الجامعة. وهذا يعني أن متغير الجنس لم يؤثر في مواقف وآراء أفراد العينة، حول جوانب الحياة الديمقراطية واتجاهاتها في الجامعة، كما هو الحال بالنسبة لمتغير الاختصاصات العلمية.

الجدول رقم (١٠ ـ ٣٧)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستجابات أعضاء الهيئة التدريسية

حول جوانب الأداة وفقاً لمتغير الجنس

بنود المقياس	اتجاه التباين	مربعات التباين	د. ح.	متوسط التباين	F	د. إحصائية
الحريات الأكاديمية	بين المجموعات	٧,٤٠٨	٢	٣,٧٠٤	٠,٤٦١	٠,٦٣
	داخل المجموعات	١٠٠٣,٨١	١٢٥	٨,٠٣		
الوعي الديمقراطي عند الطلاب	بين المجموعات	٩,٣٤٨	٢	٤,٦٧٤	٠,٥	٠,٦١
	داخل المجموعات	١١٦٩,٥٢٧	١٢٥	٩,٣٥٦		
المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية	بين المجموعات	٩,٠٦٦	٢	٤,٥٣٣	٠,٣٠٥	٠,٧٤
	داخل المجموعات	١٨٥٥,٨٦٤	١٢٥	١٤,٨٤٧		
التفاعل الديمقراطي بين الطلاب والمدرسين	بين المجموعات	١١٢,١٥١	٢	٥٦,٠٧٦	١,٣٠٨	٠,٢٧
	داخل المجموعات	٥٣٦٠,٩٠٣	١٢٥	٤٢,٨٨٧		
الفعاليات الديمقراطية في الجامعة	بين المجموعات	٢٣,٣٨٦	٢	١١,٦٩٣	٠,٦٩٣	٠,٥
	داخل المجموعات	٢١٠٧,٨٥٦	١٢٥	١٦,٨٦٣		
المجموع	بين المجموعات	٣٦٧,٨٠٣	٢	١٨٣,٩٠١	٠,٩٢٧	٠,٤
	داخل المجموعات	٢٤٧٩٥,١٩	١٢٥	١٩٨,٣٦٢		

د ـ تأثير متغير الجنسية

يتضح من الجدول التالي رقم (١٠ ـ ٣٨) أن متغير الجنسية يؤثر تأثيراً إحصائياً نوعياً في استجابات أفراد العينة، حيث لوحظت الفروق الإحصائية في مختلف جوانب الأداة، كما يتبين من اختبار تحليل التباين، حيث يبين الجدول (١٠ ـ ٣٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة، وفقاً لمتغير الجنسية، في مستوى التفاعل بين الطلاب والمدرسين، وفي مضامين المقررات الجامعية، وفي مستوى الوعي الطلابي. وتسجل هذه الفروق الدالة إحصائياً نفسها في مستوى الأداة التي تمثل جماع هذه الجوانب المختلفة.

الجدول رقم (١٠ ـ ٣٨)
تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستجابات أعضاء الهيئة التدريسية
حول جوانب الأداة وفقاً لمتغير الجنسية: كويتي وغير كويتي

جوانب الأداة	اتجاه التباين	م. مربعات التباين	د. ح.	متوسط التباين	F	د. إحصائية
الحريات الأكاديمية	بين المجموعات	٤٢,٤٣	٣	١٤,١٤٣	١,٨١	٠,١٥
	داخل المجموعات	٩٦٨,٧٨٩	١٢٤	٧,٨١٣		
الوعي الديمقراطي عند الطلاب	بين المجموعات	١١٤,٦٠٨	٣	٣٨,٢٠٣	٤,٤٥١	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٠٦٤,٢٦٧	١٢٤	٨,٥٨٣		
المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية	بين المجموعات	١٤٣,٧٨٦	٣	٤٧,٩٢٩	٣,٤٥٣	٠,٠٢
	داخل المجموعات	١٧٢١,١٤٤	١٢٤	١٣,٨٨		
التفاعل الديمقراطي بين الطلاب والمدرسين	بين المجموعات	٤٣٨,٢	٣	١٤٦,٠٦٧	٣,٥٩٧	٠,٠٢
	داخل المجموعات	٥٠٣٤,٨٥٤	١٢٤	٤٠,٦٠٤		
الفعاليات الديمقراطية في الجامعة	بين المجموعات	٧١,٠٨٣	٣	٢٣,٦٩٤	١,٤٢٦	٠,٢٤
	داخل المجموعات	٢٠٦٠,١٥٩	١٢٤	١٦,٦١٤		
الأداة	بين المجموعات	٢٩٥٨,٨٧	٣	٩٨٦,٢٩	٥,٥٠٨	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٢٢٢٠٤,١٢٢	١٢٤	١٧٩,٠٦٦		

ومن أجل تفسير دلالة واتجاه الفروق الإحصائية الملاحظة تم بناء الجدول التالي رقم (١٠ ـ ٣٩) الذي يشمل بياناً بالمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنسية.

الجدول رقم (١٠ ـ ٣٩)
بيان بالمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنسية

جوانب الأداة	الجنسية	ن.	المتوسط	الانحراف المعياري
الوعي الديمقراطي عند الطلاب	كويتي	٨٠	١١,٤٢٥	٢,٥٥٤٦
	غير كويتي	٤٦	١٣,٣٧	٣,٤٩٢
المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية	كويتي	٨٠	٩,١٨٧٥	٣,٦٣٢١
	غير كويتي	٤٦	١١,٣٩١	٣,٨٨٤٣
التفاعل الديمقراطي بين الطلاب والمدرسين	كويتي	٨٠	٢٨,٣٢٥	٥,٩٥٧٢
	غير كويتي	٤٦	٣١,٥٦٥	٧,٠٤١٦
الفعاليات الديمقراطية في الجامعة	كويتي	٨٠	٢٠,٣٢٥	٤,٢٨٩٤
	غير كويتي	٤٦	٢١,٨٢٦	٣,٦٧١٥
الأداة	كويتي	٨٠	٨٢,٤٣٨	١٢,٨٢٣٩
	غير كويتي	٤٦	٩٢,٣٤٨	١٤,٣٠٨١

في ما يتعلق بالوعي الديمقراطي، سجل أعضاء الهيئة التدريسية غير الكويتيين

متوسطاً حسابياً أعلى من المتوسط الحسابي الذي سجلته إجابات الكويتيين: بلغ المتوسط الحسابي لغير الكويتيين ١٣,٣٧ مقابل ١١,٤٢٥ للكويتيين. وهذا يعني بأن الوافدين يقدرون مستوى وعي الطلاب الديمقراطي بدرجة أكبر من الكويتيين.

وفي ما يتعلق بالمضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية، سجل أفراد العينة غير الكويتيين متوسطاً حسابياً قدره ١١,٣٩١ مقابل متوسط حسابي قدره ٩,١٨٧٥. وهذا يعني أن غير الكويتيين يقدِّرون أن مضامين المقررات الجامعية ديمقراطية بدرجة أكبر من زملائهم الكويتيين.

وعلى المنوال نفسه يقدر الوافدون بدرجة أكبر التفاعل الديمقراطي بين الطلاب والمدرسين، قياساً إلى زملائهم الكويتيين. بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الوافدين ٣١,٣٦٥ مقابل ٢٨,٣٢٥ للكويتيين.

وتأسيساً على الفروق الإحصائية الملاحظة بين الفريقين في المستويات الثلاثة تبدت هذه الفروق في مستوى الأداة بصورة شمولية. وهذا يعني بصورة عامة أن الوافدين يقدرون الفعاليات الديمقراطية في الجامعة بدرجة أكبر من زملائهم الكويتيين. ويتجلى ذلك بصورة واضحة في التباين بين متوسطي المجموعتين في مستوى الأداة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الوافدين ٩٢,٣٤٨ مقابل ٨٢,٤٣٨، بفارق عشر درجات إحصائية.

ويمكن تفسير الفروق الإحصائية بين الفريقين وفقاً لرأيين ممكنين:

ـ يقوم الرأي الأول على أساس أن الوافدين يقارنون بصورة ما بين مستوى الحياة الديمقراطية في جامعاتهم الأصلية ومستواها في جامعة الكويت، حيث تتبدى هذه الفروق. وغني عن البيان أن جامعة الكويت بإمكانياتها وتنظيمها تقدم فرصاً ديمقراطية أفضل بكثير من الجامعات العربية المعاصرة.

ـ يقوم الرأي الآخر على أساس أن بعض الوافدين قد يجاملون في إعطاء إجابات إيجابية حول الوضع الديمقراطي في الجامعة، تحسباً لما يمكن أن يعتقد بأن الآراء السلبية ليست مناسبة. وقد لمسنا بعض هذا التحسب في إغفال الأسماء وإغفال بعض المواصفات الشخصية التي تتعلق بالاستبانة.

٤ ـ خلاصة ورؤية شمولية مقارنة لجوانب الحياة الديمقراطية وفعالياتها في الجامعة

من أجل تقديم صورة شمولية تتلاحم فيها أجزاء العمل، يمكن أن نقارن بين استجابات الطلاب واستجابات أعضاء الهيئة التدريسية لبعض جوانب الأداتين. ويأتي

ذلك لتقديم رؤية متكاملة فاحصة لمستوى الأداء الديمقراطي لجامعة الكويت، عبر الفعاليات التربوية المختلفة.

وتأسيساً على هذا التوجه، يمكننا أن نقارن بين جانبين أساسيين من جوانب الحياة الديمقراطية المدروسة، وذلك لتجانس هذين الجانبين في كلتا الأداتين: مضامين المقررات الجامعية والتفاعل الديمقراطي بين الطلاب والمدرسين. ومن ثم يمكن إجراء المقارنة بين الأداتين بصورة شمولية، وذلك وفقاً للقوة الوزنية الحاصلة عبر النقاط الوزنية المحسوبة. ومن أجل تنظيم هذه المقارنة تم تصميم الجدول التالي رقم (١٠ ـ ٤٠) الذي يتضمن حسابات القوة الوزنية للجوانب الديمقراطية المعنية.

الجدول رقم (١٠ ـ ٤٠)
موازنة بين القوى الوزنية لجوانب الحياة الديمقراطية
وفقاً لعينتي الطلاب والمدرسين

التسلسل	جوانب الحياة الديمقراطية في الجامعة	عينة الطلاب (النسبة المئوية)	عينة المدرسين (النسبة المئوية)
١	مضامين المقررات الجامعية	٧١,٠٠	٤٩,٨٨
٢	التفاعل بين الطلاب والمدرسين	٥٧,٠٠	٦٥,٣٦
٣	الأداة بصورة شاملة	٦٣,٨	٦١,٤٣

يتبين من الجدول رقم (١٠ ـ ٤٠) أن تقدير الطالب للفعاليات الديمقراطية يفوق إلى حد كبير تقدير أعضاء الهيئة التدريسية في مستوى المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية: بلغ الفارق بين القوتين الوزنيتين ٢٠ نقطة مئوية وزنية لصالح الطلاب.

وعلى خلاف ذلك سجل أعضاء الهيئة التدريسية موقفاً أفضل وأكثر إيجابية في ما يتعلق بالتفاعل الديمقراطي بين الطلاب والمدرسين: بلغ الفارق بين القوتين الوزنيتين ٨ نقاط مئوية وزنية لصالح المدرسين: ٥٧ بالمئة للطلاب مقابل ٦٥ بالمئة للمدرسين.

وفي المستوى الشمولي يسجل الطرفان موقفاً إيجابياً من الحياة الديمقراطية في الجامعة يتجاوز الحد الأوسط (٦٠ بالمئة)، ومع ذلك يسجل الطلاب موقفاً أكثر إيجابية بمعدل نقطتين مئويتين تقريباً: ٦٣,٨ بالمئة للطلاب مقابل ٦١,٤٣ بالمئة للمدرسين.

توصيـات الدراسـة

١ ـ تأسيساً على نتائج الدراسة ومعطياتها النظرية، وانطلاقاً من معطيات السؤال المفتوح الموجه للسادة أعضاء الهيئة التدريسية حول طبيعة الحياة الأكاديمية في الجامعة،

وسبل تفعيل الحياة الديمقراطية في الجامعة، تم إعداد التوصيات التالية:

٢ ـ إجراء مزيد من الدراسات المعمقة لطبيعة الحياة الديمقراطية في جامعة الكويت، والكشف عن معوقات الممارسة الديمقراطية داخل الجامعة، وأفضل السبل لتطوير الأداء الديمقراطي في الجامعة.

٣ ـ العمل على تأكيد وتعزيز القيم الديمقراطية في الجامعة بكل السبل والإمكانيات المتاحة عبر مختلف المناهج والبرامج والممارسات الجامعية.

٤ ـ العمل على بناء مقررات جامعية هدفها تأصيل القيم الديمقراطية وحقوق الإنسان وقيم المجتمع المدني بين صفوف الطلاب والمدرسين، أو العمل على وضع مفردات الوعي الديمقراطي في مضامين المناهج والمقررات الجامعية.

٥ ـ إقامة ندوات فكرية وثقافية دورية في مستوى الطلاب وفي مستوى أعضاء هيئة التدريس، وبالمشاركة بين الطرفين داخل الجامعة، لتكريس مفاهيم الحياة الديمقراطية وقيمها وممارساتها في الجامعة.

٦ ـ تشكيل لجان جامعية من أجل بناء تصور حول أسباب ودواعي الاعتماد على التلقين في التدريس، وتحديد سبل الانتقال بالتدريس من واقع التلقين إلى طرائق التفكير الإبداعي.

٧ ـ دعم وتعزيز الممارسات الطلابية النقابية وتفعيل القيم الديمقراطية في مضامين واتجاهات هذه الممارسات، والعمل على تنقية أجواء هذه الممارسات من مختلف القيم المغايرة للقيم الديمقراطية ولا سيما القيم العائلية والقبلية. وهذه التوصية تأتي تعبيراً عن الأهمية التي أظهرتها هذه الدراسة لدور النشاطات النقابية الطلابية في تعميق الممارسة الديمقراطية وتأكيد قيمها.

٨ ـ إجراء دراسات مقارنة بين جامعة الكويت والجامعات العربية لتحديد مستوى تطور المسيرة الديمقراطية لجامعة الكويت، قياساً إلى الجامعات العربية وتبادل الخبرات والتجارب بين هذه الجامعات لتعزيز الوعي والممارسة الديمقراطية.

٩ ـ العمل على بناء سياسة جامعية واضحة وعامة لتفعيل هذه الحياة الديمقراطية وقيمها، وتشكيل لجان في مستوى الجامعة والكليات والأقسام تقوم بإعداد الخطط والبرامج، وتوجيه السياسة الجامعية في هذا المسار.

١٠ ـ عقد ندوات خاصة بالمدرسين في الجامعة لتطوير مهارات وإمكانيات وتجارب المدرسين في ممارسة دور تربوي ديمقراطي متكامل بين صفوف الطلاب في الجامعة.

١١ ـ التأكيد على أهمية المراحل الدراسية قبل الجامعية في تعزيز القيم الديمقراطية، وذلك منذ المرحلة الابتدائية حتى الثانوية، وتنسيق الجهود والمناهج والبرامج بين الجامعة ووزارة التربية في هذا الاتجاه.

١٢ ـ تدريس مادة الدستور الكويتي ومادة الحقوق المدنية كمواد اختيارية أو الزامية في مستوى الجامعة. ويعد هذا الأمر مطلباً يؤكده أكثر أساتذة الجامعة في الكويت.

١٣ ـ تأكيد النشاطات الخارجية للطلاب: رحلات علمية، رحلات سياحية ترفيهية، وتعميق أواصر العلاقة بين الطلاب والمدرسين. ومن ثم وضع برامج سنوية مدعومة من أجل إحياء هذه التجربة وتطويرها، وذلك نظراً لأهميتها في تشكيل وعي ديمقراطي وإغناء التجربة الديمقراطية للطلاب والمدرسين.

استبانة الطلاب

آراء الشباب الجامعي الكويتي واتجاهاتهم نحو الحياة الديمقراطية في الجامعة

أخواتي الطالبات اخوتي الطلاب، تحية طيبة وبعد:

في نسق فعاليات كلية التربية العلمية والبحثية تم إعداد هذه الاستبانة من أجل تقصي آراء واتجاهات الأخوة الطلاب نحو مسألة الحياة الديمقراطية في جامعة الكويت. وإن فريق البحث يلتمس عونكم في أداء هذه المهمة العلمية. علماً أن نتائج هذا البحث كما هو معتاد في الجامعة ستوظف لغايات علمية ولا يترتب على المتعاونين من الإخوة الطلاب ذكر أسمائهم ونسأل الله أن يوفقنا وإياكم جميعاً، شاكرين حسن تعاونكم.

د. سعد الشريع — **د. علي وطفة**

البيانات الشخصية: يرجى وضع إشارة X في المكان المناسب

١ ـ الجنس: ذكر . . . . أنثى . . . . ٢ ـ العمر بالسنوات . . . .

٣ ـ الكلية . . . .

٤ ـ السنة الجامعية أولى . . . ثانية . . . ثالثة . . . رابعة . . . خامسة . . . سادسة . . .

٥ ـ الحالة المدنية. متزوج . . . . عازب . . . . مطلق . . . .

٦ ـ مستوى تعليم الأب. أمي . . . . . . متعلم . . . . . . ابتدائية . . . . . . إعدادية . . . . . . ثانوية . . . . . . جامعة . . . . . . ماجستير ودكتوراه . . . .

٧ ـ مهنة الأب . . . . اذكر آخر مهنة كان يمارسها إذا كان الأب متقاعداً

٨ ـ هل تؤمن بضرورة الحياة الديمقراطية في الجامعة؟ نعم ☐ لا ☐.

٩ ـ برأيك هل يعيش طلاب جامعة الكويت حياة ديمقراطية حقيقية في الجامعة؟ نعم إلى حد كبير . . . . . . إلى حد ما . . . . لا أبداً . . . .

١٠ ـ برأيك هل تعزز الجامعة قيم الحرية والمساواة والحياة الديمقراطية؟ نعم إلى حد كبير . . . . . . إلى حد ما . . . . . . لا أبداً . . . .

١١ ـ هل استطعت أن تسجل في الاختصاص الذي ترغب فيه بعد حصولك على الثانوية؟ نعم ☐ لا ☐.

١٢ ـ هل تشعر بالرضى عن الاختصاص الذي تتابعه الآن؟ نعم إلى حد كبير . . . . . . إلى حد ما . . . . . . لا أبداً . . . .

١٣ ـ ما الاختصاص الذي ترغب أن تتابع دراستك فيه لو سمحت لك الظروف بالاختيار من جديد؟ . . . .

بين موقفك ورأيك في القضايا التالية: وضع إشارة X تحت العبارة المناسبة

تبين لي تجربتي الجامعية ودراستي في جامعة الكويت الحقائق التالية:		موافق جداً	موافق	محايد	معارض	معارض جداً
١.	يحترم أساتذة الجامعة آراء الطلاب ويقدرونها					
٢.	قرأت ما فيه الكفاية عن العدالة الاجتماعية في مقرراتنا الجامعية					
٣.	يميز أساتذة الجامعة بين الذكور والإناث في تعاملهم					
٤.	يفرض أساتذة الجامعة رأيهم على الطلاب من دون مناقشة					
٥.	يتقبل أساتذة الجامعة آراء الطلاب المعارضة لآرائهم ويناقشونها					
٦.	علمتنا الانتخابات الطلابية معنى الممارسة الديمقراطية					
٧.	يعتمد أساتذة الجامعة مبدأ التلقين في المحاضرة					
٨.	يعامل أساتذة الجامعة طلابهم وفقاً لمبدأ المساواة من دون تحيز أو تمييز					
٩.	تمارس إدارة الكلية نوعاً من التسلط في معاملة الطلاب					
١٠.	يرحب أساتذة الجامعة بالحوار والمناقشة أثناء المحاضرة					
١١.	يعامل أساتذة الجامعة طلابهم بترفع وكبرياء					
١٢.	أدركت معنى الديمقراطية من خلال المقررات الجامعية					
١٣.	تساهم الجمعيات العلمية الجامعية في تعزيز الحياة الديمقراطية في الجامعة					
١٤.	تشكل الانتخابات الطلابية للاتحاد الوطني منطلقاً للحياة الديمقراطية الجامعية					
١٥.	تعيش الطالبات في الجامعة حياة ديمقراطية مكافئة للطلاب الذكور					
١٦.	يعزز اتحاد طلاب جامعة الكويت الحياة الديمقراطية في الجامعة					
١٧.	يرحب أساتذة الجامعة بمناقشة الطلاب والرد على تساؤلاتهم خارج قاعة المحاضرة					
١٨.	ترحب إدارة الكلية بشكاوى الطلاب واعتراضاتهم					
١٩.	يضع أساتذة الجامعة تقديرات الطلبة بعدالة ومن دون تحيز					
٢٠.	تعزز الانتخابات الطلابية القيم العشائرية والقبلية					
٢١.	نعاني صعوبة كبيرة في تعاملنا مع الإداريين في الكلية					
٢٢.	تعلمنا معنى الحرية من خلال المحاضرات الجامعية					
٢٣.	توجد حواجز نفسية واجتماعية بين الطلاب وأساتذتهم في الجامعة					
٢٤.	تعاني مقرراتنا الجامعية نقصاً في موضوعات الحرية					
٢٥.	يستغل الطلاب الديمقراطية المتاحة لهم ويسيئون استخدامها في تعاملهم مع أساتذتهم					
٢٦.	يبدي الإداريون في الكلية نوعاً من المرونة والتفهم لمشكلات الطلاب					
٢٧.	تنطوي مقرراتنا الجامعية على ما يكفي من مفاهيم حقوق الإنسان					
٢٨.	تهيئ لنا إدارة الكلية أجواء الحياة الديمقراطية وشروط ممارستها					
٢٩.	يمكن الطالب أن يعبر عن مشكلاته في الصحف الجامعية					
٣٠.	أشعر بأن طلاب الجامعة يعانون نقصاً كبيراً في مستوى وعيهم الديمقراطي					
٣١.	يتقبل أساتذة الجامعة مبدأ الواسطة والمحسوبية في تعاملهم مع طلابهم					
٣٢.	تسهم مقرراتنا الجامعية في تعزيز مفهوم المساواة					

استبانة الأستاذ الجامعي

اسم الباحث المساعد   رقم الاستبانة

آراء أساتذة جامعة الكويت في جوانب المسألة الديمقراطية للحياة الجامعية

أستاذتنا الفاضلة زميلتنا الكريمة.

أستاذنا الفاضل زميلنا الكريم.

تحية طيبة وبعد:

في نسق الفعاليات العلمية لقسم أصول التربية، وفي إطار التحضير لمؤتمر القسم العلمي الثالث حول الديمقراطية والتربية في الكويت والوطن العربي، الذي سيعقد في ٢٧ ـ ٢٩ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٩، يقوم فريق من الباحثين في القسم بإجراء دراسة حول مسألة الحياة الديمقراطية في جامعة الكويت، ولا سيما دورها كمؤسسة تربوية في ترسيخ القيم الديمقراطية وتعزيزها عند الطلاب. وإيماناً بالأهمية العلمية الكبيرة لآراء السادة الكرام أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة فإننا نلتمس هدي رأيكم كمنطلق منهجي في الكشف عن أبعاد هذه المسألة ورصد اتجاهاتها في جامعة الكويت.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

د. سعد الشريع   **د. علي وطفة**

ملاحظة: نرجو إعادة الاستبانة إلى قسم السكريتاريا في قسمكم الكريم وشكراً.

البيانات الأكاديمية والشخصية لعضو الهيئة التدريسية

١ ـ الاسم .... الجنس ذكر .... أنثى ....

معيد .... محاضر .... مدرس ....

٢ ـ المرتبة العلمية أستاذ .... أستاذ مساعد ....

٣ ـ الكلية. ....

٤ ـ القسم العلمي ....

٥ ـ الاختصاص العلمي ....

٦ ـ الجنسية   كويتي .... غير كويتي ....

٧ ـ المركز الإداري في حال وجوده. ....

٨ ـ عدد سنوات التدريس في جامعة الكويت ....

أستاذنا الفاضل نرجو: وضع إشارة X تحت العبارة المناسبة

ملاحظة: عبارات المقياس معدة للكشف عن رأي الأستاذ الجامعي في ممارسات أعضاء الهيئة التدريسية		موافق جداً	موافق	محايد	معارض	معارض جداً
٣٣.	توفر جامعة الكويت للأستاذ الجامعي أغلب شروط الحرية الأكاديمية					
٣٤.	يعاني الطلاب في جامعة الكويت انخفاضاً كبيراً في مستوى وعيهم الديمقراطي					
٣٥.	يعزز أساتذة جامعة الكويت قيم الحياة الديمقراطية في تعاملهم مع الطلاب					
٣٦.	تعتمد جامعة الكويت المبدأ الديمقراطي والحرية الأكاديمية في اتخاذ القرار					
٣٧.	يميز أساتذة الجامعة بين الجنسين في تعاملهم مع الطلاب					
٣٨.	يحتاج طلاب جامعة الكويت إلى جهود تربوية كبيرة لبناء وعيهم الديمقراطي					
٣٩.	أعتقد أن حواجز كبيرة توجد بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية					
٤٠.	أعتقد أن طلاب جامعة الكويت يعيشون حياة ديمقراطية حقيقية في الجامعة					
٤١.	تعزز جامعة الكويت بفعالياتها المختلفة قيم الحرية بين صفوف الطلاب					
٤٢.	يسعى أساتذة جامعة الكويت إلى بناء الروح النقدية لدى طلابهم					
٤٣.	يتقبل أساتذة جامعة الكويت آراء الطلاب المعارضة لآرائهم ويناقشونها					
٤٤.	تعزز الفعاليات التربوية في جامعة الكويت قيم حقوق الإنسان					
٤٥.	يعتمد أساتذة جامعة الكويت مبدأ التلقين في المحاضرة					
٤٦.	يعامل أساتذة الجامعة طلابهم وفقاً لمبدأ المساواة من دون تمييز أياً كان نوعه					
٤٧.	يشجع أساتذة الجامعة الحوار والمناقشة بين الطلاب داخل القاعة					
٤٨.	يستغل الطلاب الديمقراطية المتاحة لهم ويسيئون استخدامها في تعاملهم مع أساتذتهم					
٤٩.	تعاني مقررات الجامعة نقصاً كبيراً في موضوعات الديمقراطية					
٥٠.	يتقبل أساتذة الجامعة مبدأ الواسطة والمحسوبية في تعاملهم مع الطلاب					
٥١.	تساعد جامعة الكويت طلابها عبر فعالياتها التربوية المختلفة على تكوين الروح النقدية					
٥٢.	تنطوي المقررات الجامعية على الحد الضروري من مفاهيم حقوق الإنسان					
٥٣.	تشكل الانتخابات الطلابية في جامعة الكويت منطلقاً لبناء الوعي الديمقراطي					
٥٤.	يصعب على الطلاب ممارسة الديمقراطية لأنهم لم يمارسوها في المراحل السابقة					
٥٥.	تحتاج جامعة الكويت إلى مقررات مكرسة لبناء قيم حقوق الإنسان					
٥٦.	تحتاج الجامعة إلى تدريس بنود الدستور الكويتي كمقرر عام لبناء الوعي الديمقراطي					
٥٧.	تكرس الفعاليات التربوية في جامعة الكويت مبدأ الخضوع والتبعية عند الطلاب					
٥٨.	توجد نزعة اجتماعية للتمييز والتعصب عند الطلاب في جامعة الكويت					
٥٩.	تعد تجربة جامعة الكويت في مجال الحريات الأكاديمية من أفضل التجارب في الجامعات العربية					
٦٠.	تضاهي الحريات الأكاديمية المتاحة في جامعة الكويت التجارب الجامعية الغربية					
٦١.	يصعب استخدام الأسلوب الديمقراطي مع الطلاب بسبب تدني وعيهم الديمقراطي					
٦٢.	تعيد الجامعة إنتاج وإعادة إنتاج القيم التقليدية السائدة في المجتمع دونما تغيير					
٦٣.	على الجامعة أن تعيد بناء الوعي الاجتماعي على أساس من القيم المدنية وحقوق الإنسان					

٩ ـ أستاذنا الفاضل: نرجو أن تكرمنا برأيك حول سلبيات وإيجابيات الحياة الديمقراطية ومستوى وعي الطلاب بحقوق الإنسان ووعيهم بقيم المجتمع المدني في جامعة الكويت.

....

....

....

....

....

١٠ ـ نرجو أن تكرمنا أيضاً ببعض الرأي حول إمكانية تفعيل الحياة الديمقراطية وقيم الحياة المدنية وحقوق الإنسان والحريات الأكاديمية في الجامعة.

....

....

....

....

....

أستاذتنا الفاضلة أستاذنا الكريم:

إذا كانت سيادتكم تسمح لنا بأن نقتبس بعضاً من رأيكم في بحثنا مع ذكر اسمكم الكريم نرجو أن تمنحنا الإذن بالموافقة على ذلك وفقاً للصيغة التالية:

أوافق على الاقتباس ....

لا أوافق على الاقتباس ....

سيدتي الفاضلة سيدي الفاضل: نرجو قبول فائق الاحترام والتقدير لمشاركتكم الكريمة التي ستكون خير عون لنا في بحثنا ودراستنا حول قضية الديمقراطية والتي ستكون لنا خير عون في استجلاء معالم هذه القضية.

الفصل الحادي عشر

التنشئة الاجتماعية الديمقراطية كما يدركها الوالدان والأبناء في الأسرة الكويتية: دراسة ميدانية

فاطمة عباس نذر(*)

مقدمة

تعد الوظيفة التربوية للأسرة شاقة ومهمة للغاية لإعداد أجيال المستقبل وحمايتها من التغيرات التي تهدد ثقافة المجتمع وهويته، كما تساعدها لمواجهة التحديات العصرية والحضارية والفكرية والثقافية، بوعي وعقلية منفتحة وروح ديمقراطية في التعامل مع الآخرين. والتنشئة الاجتماعية هي العامل الأساسي في بقاء واستمرار المجتمعات. ويقع الدور الأساسي في عمليات التنشئة على الأسرة، فهي اللبنة الأولى التي تغرس في نفوس أبنائها القيم ومعاني الحقوق والواجبات، من خلال الممارسات اليومية، التي تتسم بالمساواة، وحرية التعبير والفكر، لتنهض بمستوى قدراتهم حتى يستطيعوا استيعاب أدوارهم الحقيقية في مجال التنمية الشاملة، من أجل مستقبل أفضل.

أهمية البحث

تتضح أهمية البحث في دراسة بعض أساليب التنشئة كما يدركها الوالدان

(*) أستاذ مساعد في قسم أصول التربية، كلية التربية ـ جامعة الكويت.

وأبناؤهم، من خلال ممارستهم الاجتماعية داخل الأسرة الكويتية، كما يوضح إلى أي مدى يتفق الأب والأم في أسلوبهما الديمقراطي في التنشئة، وكذلك الاتفاق والاختلاف بين الأبناء في إدراك هذه الأساليب.

أسئلة البحث

١ ـ هل تختلف أساليب التنشئة بين الأب والأم، داخل الأسرة الواحدة؟

٢ ـ هل تختلف نظرة الآباء عن نظرة الأبناء في أساليب التنشئة داخل الأسرة الواحدة؟

٣ ـ هل تختلف نظرة الأخ عن نظرة الأخت داخل الأسرة في إدراك كل منهما لتنشئة آبائهم وأمهاتهم؟

٤ ـ ما طبيعة أساليب التنشئة الديمقراطية المتبعة في الأسرة الكويتية؟

أدوات البحث

أعدت الباحثة استبانة لاستطلاع رأي الآباء والأمهات، وأبنائهم من الذكور والإناث. وكانت بنود الاستبانة الموجهة للوالدين (٢٨ بنداً) مماثلة في بنودها لاستبانة الأبناء، ولكن بصياغة مختلفة لتناسب كل مجموعة. وقد تم تحكيم الاستبانة من قبل أساتذة متخصصين[١]، واختصرت في صورتها النهائية لتقيس المحاور الثلاثة التالية:

١ ـ محور الحقوق والواجبات ويتكون من ٨ بنود (١ ـ ٢ ـ ٣ ـ ٤ ـ ٥ ـ ٦ ـ ٧ ـ ٩).

٢ ـ محور المساواة ويتكون من ١٢ بنداً (٨ ـ ١١ ـ ١٢ ـ ١٧ ـ ١٨ ـ ١٩ ـ ٢١ ـ ٢٣ ـ ٢٤ ـ ٢٥ ـ ٢٦ ـ ٢٧).

٣ ـ محور حرية الرأي ويتكون من ٨ بنود (١٠ ـ ١٣ ـ ١٤ ـ ١٥ ـ ١٦ ـ ٢٠ ـ ٢٢ ـ ٢٨).

منهجية البحث

تم تطبيق الأدوات في الفترة من ٨ إلى ٢٩ أيلول/سبتمبر ١٩٩٩ على طلاب وطالبات المدارس المتوسطة والثانوية (ممن تقع أعمارهم بين ١٣ و١٨ سنة). وأجريت

---

(١) المحكمون: د. صلاح مراد، د. فوزية هادي (علم نفس تربوي)، د. محمد وجيه الصاوي، د. صادق إسماعيل (أصول تربية).

دراسة استطلاعية (Pilot Study) للتأكد من صدق الاستبانة على عينة من ١٠ أسر (٤٠ مفردة). وقد كانت نسبة الثبات مرتفعة حيث بلغت ٧٠. (باستخدام كرونباخ ألفا) في حين بلغت قيمة ثبات الاستبانة بعد تطبيقها في الدراسة الحالية (٠,٧٢) وتعد نسبة مرتفعة مما يدل على اتساق أفراد العينة في إجاباتهم عن الاستبانة.

عينة البحث

تم اختيار عينة عمدية بحيث تتناسب وهدف البحث، حيث من الصعوبة البحث عن الأسر التي لديها طالب وطالبة (في مرحلتي المتوسط أو الثانوي) لكي يتم تطبيق الاستبانة على الأخوة والأخوات داخل الأسرة الواحدة في المراحل التعليمية المقصودة، وبين آبائهم وأمهاتهم. وبلغت العينة ١٣٠ أسرة كويتية، كان عدد مفرداتها ٥٢٠ منهم ٢٦٠ أباً وأماً، و٢٦٠ ابناً وابنة، بالتساوي بين الجنسين. وقد تم اختيارها من ثلاث محافظات (الفروانية، والأحمدي، وحولي). الجدول رقم (١١ ـ ١) يوضح توزيع عينة الآباء والأمهات. والجدول رقم (١١ ـ ٢) يوضح توزيع عينة الأبناء.

الجدول رقم (١١ ـ ١)

أفراد عينة الآباء والأمهات وفق العمر والسكن

العمر	محافظة الفروانية		محافظة الأحمدي		محافظة حولي		المجموع
	ت	النسبة المئوية	ت	النسبة المئوية	ت	النسبة المئوية	
أقل من ٣٠							
الآباء	١	١٠٠,٠	—	—	—	—	١
الأمهات	٥	٦٢,٥	٣	٣٧,٥	—	—	٨
المجموع	٦	١٠٠,٠	٣	١٠٠,٠			
٣١ ـ ٣٩							
الآباء	٧	٤٥,٠	٣	١٥,٠	١٠	٥٠,٠	٢٠
الأمهات	١٤	٢٧,٥	١٤	٢٧,٥	٢٣	٤٥,١	٥١
للمجموع	٢١	١٠٠,٠	١٧	١٠٠,٠	٣٣	١٠٠,٠	
٤٠ ـ ٤٩							
الآباء	٢٠	٣٥,٧	١٢	٢١,٤	٢٤	٤٢,٩	٥٦
الأمهات	٢٧	٣٨,٠	٢٥	٣٥,٢	١٩	٢٦,٨	٧١
المجموع	٤٧	١٠٠,٠	٣٧	١٠٠,٠	٤٣	١٠٠,٠	
أكبر من ٥٠							
الآباء	١٨	٣٤,٠	٢٧	٥٠,٩	٨	١٥,١	٥٣
الأمهات	—	—	—	—	—	—	—
المجموع	١٨	١٠٠,٠	٢٧	١٠٠,٠	٨	١٠٠,٠	
المجموع الكلي	٩٢	١٠٠,٠	٨٤	١٠٠,٠	٨٤	١٠٠,٠	٢٦٠

الجدول رقم (١١ ـ ٢)
أفراد عينة الأبناء وفق السن والترتيب الولادي

العمر	الترتيب الأكبر		الترتيب الأوسط		الترتيب الأصغر		المجموع
	ت.	النسبة المئوية	ت.	النسبة المئوية	ت.	النسبة المئوية	
١٣ ـ ١٤							
الذكور	١٣	٣٣,٣	٤٤	٥٨,٧	١٠	٦٢,٥	٦٧
الإناث	٣	٨,٣	١٢	١٦,٠	١٣	٦٨,٤	٢٨
المجموع	١٦	١٠٠,٠	٥٦	١٠٠,٠	٢٣	١٠٠,٠	٩٥
١٥ ـ ١٨							
الذكور	٢٦	٦٦,٧	٣١	٤١,٣	٦	٣٧,٥	٦٣
الإناث	٣٣	٩١,٧	٦٣	٨٤,٠	٦	٣١,٦	١٠٢
المجموع	٥٩	١٠٠,٠	٩٤	١٠٠,٠	١٢	١٠٠,٠	١٦٥
المجموع الكلي	٧٥	١٠٠,٠	١٥٠	١٠٠,٠	٣٥	١٠٠,٠	٢٦٠

المعالجة الإحصائية: تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS) في معالجة متغيرات الدراسة الحالية، حيث تم استخدام T-Test وكذلك تحليل التباين (One way ANOVA).

الدراسات السابقة

١ ـ **دراسة «هيس وإيستون»**[٢] التي تناولت نمو التوجهات السياسية بين الأطفال الأمريكيين، وقد أشارت الدراسة إلى تطور التوجهات السياسية لعينات من أطفال المدارس الابتدائية. وقد خلصت إلى أن التنشئة السياسية وسيلة أساسية لدعم وتأييد النظام السياسي، فهي عملية يتم من خلالها خلق قيم ومعارف مناسبة لدى المواطنين تجاه نظام سياسي معين، على أساس افتراض أن التأييد السياسي عامل ضروري لاستمرارية أي نظام سياسي عبر الزمن.

٢ ـ **دراسة إيستون ودنيس**[٣] التي انطلقت من فرضية تتعلق بنتائج التنشئة السياسية في مرحلة الطفولة المبكرة، وهي أن الأطفال الذين يكتسبون منذ الصغر

(٢) R. Hess and D. Easton, «The Child's Changing Image of the President,» *Public Opinion Quarterly*, vol. 24 (1960), pp. 632-644.

(٣) David Easton and Jack Dennis, *Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy*, with the assistance of Sylvia Easton, McGraw-Hill Series in Political Science (New York: McGraw-Hill, [1969]).

شعوراً إيجابياً تجاه السلطات السياسية سوف يبلغون سن الرشد ومثل هذا الشعور الإيجابي ملازم لهم، بحيث لا يسهل عليهم التحرر منه، مقارنة بأولئك الأطفال الذين نمت لديهم مشاعر عدائية وسلبية منذ طفولتهم المبكرة. وتقوم الدراسة بتحليل ما يتعلمه ويشعر به أطفال المدارس الابتدائية الأمريكية تجاه السلطات السياسية، وقد تم التوصل إلى أربع نقاط رئيسية تتعلق بالتنشئة الاجتماعية السياسية: التسيس (Politicization)، الارتباط الشخصي (Personalization)، النظرة المثالية (Idealization)، المؤسساتية (Institutionalization).

٣ ـ **دراسة ويسبيرغ**[٤] التي قام فيها بتحليل دور التنشئة السياسية المبكرة في تحديد نوعية المشاركة والولاء للقيم الديمقراطية بين الأمريكيين، استناداً إلى الفرضية القائلة بأن توجيهات البالغين تتأثر إلى حد كبير بالتوجيهات السياسية المكتسبة أثناء مرحلة الطفولة. فالاكتساب المبكر للعديد من التوجيهات السياسية المهمة واستمراريتها خلال سنوات العمل تحدد إلى مدى بعيد الخيارات المفتوحة للمواطنين البالغين. وعليه فقد أكدت الدراسة أن الأسرة تلعب دوراً أساسياً في نقل المشاعر الأولية تجاه السلطات السياسية، فضلاً عن الامتثال لقواعد وقيم ورغبات من هم في السلطة، بالإضافة إلى نقلها بعض التوجيهات السياسية الأخرى إلى أطفالها.

٤ ـ **دراسة جنينغز ونيمي**[٥] وفيها تم تطبيق استبيان على عينة قومية من طلبة السنة النهائية في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة، بالإضافة إلى أحد الوالدين على الأقل لمعظم الطلبة، بهدف التعرف على درجة التطابق بين الوالدين والأبناء في ما يتعلق بالاتجاهات السياسية. وقد كشفت الدراسة وجود تطابق أساسي بينهما حول الانتماءات الحزبية والسياسية، في حين كان ضعيفاً بالنسبة للمعتقدات الدينية بالقياس للانتماءات الحزبية الديمقراطية.

٥ ـ **دراسة نعيمة محمد محمد**[٦] وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الاختلافات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية لدى الوالدين، ومعرفة المعاملة

---

(٤) Robert Weissberg, *Political Learning, Political Choice, and Democratic Citizenship* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, [1974]).

(٥) M. Kent Jennings and Richard G. Niemi, *The Political Character of Adolescence: The Influence of Families and Schools* ([Princeton, NJ]: Princeton University Press, [1974]).

(٦) نعيمة محمد محمد، «الاختلافات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لدى الأبناء،» (أطروحة دكتوراه، جامعة عين شمس، المعهد العالي لدراسات الطفولة، ١٩٩٣).

الوالدية كما يدركها الأبناء وبعض سمات الشخصية لدى الأبناء، وكذلك بحث علاقة كل من المستوى الاقتصادي والاجتماعي واختلافات الوالدين في التنشئة كما يدركها الأبناء على سمات الشخصية.

٦ ـ **دراسة كافية رمضان**(٧)، وقد هدفت الدراسة إلى تحليل الواقع الاجتماعي والاقتصادي والصحي للأسرة العربية، وأثر ذلك في أنماط التنشئة الاجتماعية الأسرية. وعرضت الباحثة بعض هذه الأنماط المتبعة في الأسر العربية والتي تباينت بحسب الاختلافات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومنها التسلطية ـ والتدليل ـ والحماية الزائدة ـ والقسوة ـ والإهمال ـ والتفرقة ـ والتذبذب ـ والأسلوب السوي.

أولاً: الإطار النظري للدراسة

١ ـ التنشئة الاجتماعية

يولد الإنسان مرتين، بيولوجياً واجتماعياً، وبما أن طفل الكائن البشري، يولد في حالة عجز تام ويعتمد على والديه أو على الكبار من حوله ليؤمنوا له احتياجاته الأولية الفسيولوجية الضرورية من طعام وشراب، وحاجاته النفسية من محبة وحنان ورعاية، وتوفير سبل الأمن والاستقرار، فالطفل الوليد لا يستطيع أن يعيش من دون مساعدة الآخرين إلا لساعات قليلة، من هنا تأتي أهمية الأسرة (الأم بالتحديد) في تقرير مصير الوليد وتكوين شخصيته، وهذه هي المرحلة الحاسمة في حياة الطفل، التي يطلق عليها اصطلاح الولادة الاجتماعية.

إن عملية التنشئة الاجتماعية تكسب الإنسان سمته وخصائصه الإنسانية عبر مراحل النمو المختلفة التي يمر بها الطفل الوليد. والتنشئة الاجتماعية عملية مستمرة من المهد إلى اللحد، وهي عملية متكاملة وشاملة لجميع جوانب شخصية الإنسان الأخلاقية والسلوكية والعقلية والنفسية. وتحدث من خلال الممارسات الحياتية للأدوار داخل الأسرة بحيث تتطابق مع توقعات الجماعة التي ينتمي إليها.

إن وضع البذور الأولية والأساسية للتنشئة الاجتماعية تكون من مهام الأسرة الرئيسية، وبالتحديد مسؤولية الأم. وتزداد الخبرات الاجتماعية تعقيداً مع زيادة العمر الزمني والعقلي للطفل. بمعنى آخر تتسع دائرة الخبرات الاجتماعية منذ ولادته وتستمر مع نموه في المراحل العمرية المختلفة. وكلما زادت مشاركة الأبناء في الخبرات

(٧) كافية رمضان، «أنماط التنشئة الأسرية السائدة في المجتمع العربي،» **حولية كلية التربية** (جامعة قطر) (١٩٩٥).

الاجتماعية داخل الأسرة أثر ذلك إيجابياً في اكتساب القيم والمعتقدات والعادات والاتجاهات. ومن خلال التفاعل داخل الأسرة يحدث كثير من العمليات التي تؤدي إلى قبول أو رفض كثير من القيم والاتجاهات والسلوك أيضاً، وذلك بسبب العلاقات الوالدية، والصراع بين القديم والحديث، واختلاف الأجيال، وغيرها من العوامل المجتمعية الأخرى. وتتضح هنا أهمية الدور الاجتماعي للآباء في تنمية المسؤولية والعمل والمشاركة، وإتاحة الفرصة للأبناء للاستفادة من خبراتهم في عمليات البناء الاجتماعي لبلوغ النضج في معرفة مدى صدق وصحة كثير من القيم والاتجاهات والعادات.

تلعب الأسرة دوراً بالغ الأهمية في تكوين وصقل شخصية الفرد لبناء ذاتيته الداخلية، وتعده لمواجهة الحياة الخارجية. فالأسرة بقيمها الديمقراطية تنتج جيلاً ديمقراطياً متسلحاً بالقيم التي ترفض التسلط والاستبداد، وتعزز مفاهيم الخير والأمن، وتتمسك بقيم العدالة، وتنادي بحقوق الإنسان، وتعمل على احترام الحقوق والواجبات، وتؤمن بالتعايش السلمي واحترام الأقليات، ونبذ العدوانية وحل الخلافات بالحوار والمناقشة. وبمعنى آخر فالأسرة هي صانعة الديمقراطية والديمقراطيين، فهي أساس الحرية، ونبذ التعصب والقبلية، والتربية الأسرية نواة التربية المجتمعية، لأنها قلب الديمقراطية في المجتمع.

وتجدر الإشارة إلى أن «دوركهايم» قد حدد ثلاثة عناصر رئيسية أصبحت مفاهيم أساسية في التنشئة الاجتماعية: وهي النظام الاجتماعي، والبنية الاجتماعية، والوظيفة الاجتماعية، واصفاً العملية التربوية في التنشئة الاجتماعية بأنها «الوضعية التي يتم عبرها انتقال الكائن الإنساني من حالته اللااجتماعية «البيولوجية» إلى حالته الاجتماعية الثقافية. وذلك بموجب نسق من الأفكار والعادات والتقاليد والقيم التي يستبطنها الفرد في إطار عدد من المؤسسات الاجتماعية»[٨].

وتكمن عملية التنشئة الاجتماعية في نسق التفاعل القائم بين التنظيم الاجتماعي والثقافة المجتمعية والاحتياجات الفردية الخاصة. واعتبرها موندرا «نتاج تفاعل بين المعطيات البيولوجية والثقافية والاجتماعية». وهو يرى أيضاً أن الشخصية الفردية ما هي إلا نتاج لثلاثة معطيات وهي: المعطى البيولوجي، والمعطى الثقافي، والسيرة الذاتية للفرد[٩].

---

(٨) علي وطفة، علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة (الكويت: الفلاح، ١٩٩٨)، ص ٦٦.

(٩) المصدر نفسه، ص ٦٩.

وتنطلق بعض الاتجاهات التربوية نحو البنيوية الوظيفية من حيث الموقف والدور، وذلك في تحليل عمليات التنشئة الاجتماعية، لأن الحياة الاجتماعية تتكون من منظومة أدوار تتضافر من خلالها تفاعلات الأفراد، في اكتساب وظائفهم الاجتماعية. وترتكز على توزيع الأدوار في مراحل دورة الحياة: دور الطفل، والمراهق، والراشد، ثم تحديد الأدوار المفروضة كالدور الذي يتعلق بالجنس، والطبقة، وأخيراً الأدوار المكتسبة كالأدوار بالعمل والمهنة والثقافة. ومن ثم فإن عملية التنشئة الاجتماعية تهدف لإعداد الطفل للقيام بمجموعة من الأدوار والوظائف عبر مسيرة عمره(١٠).

وتختلف عملية التنشئة الاجتماعية من حيث بساطتها وتعقيدها من مجتمع إلى آخر بحسب التطور التاريخي واختلاف الثقافة وطبيعة مشكلاتها. وتكون التنشئة الاجتماعية بسيطة في المجتمعات البسيطة، حيث تقوم على التقليد والتلقين أكثر من قيامها على التحليل والتمييز والتفكير، أما في المجتمعات المعقدة فإن هذه العملية تتعدد في صورها وفي الوسائط التي تقوم بها، وترتكز على حق التفكير وحسن الاختيار، والحرية(١١).

لقد حلل بارسونز (Parsons) عملية التنشئة الاجتماعية من خلال التركيز على عمليات التعلم التي ينبغي أن يتعرض لها الفرد حتى يمكنه التوافق مع الجماعة التي ينتمي إليها. وقد حدد بارسونز خمس عمليات يتميز بعضها من بعض في الوقت الذي تترابط فيه معاً، وهي(١٢): التدعيم (Reinforcement)، والكف (Inhibition)، والإبدال (Substitution)، والتقليد (Imitation)، والتوحيد (Identification). يمر الفرد بجميع المراحل السابقة، فتتعزز لديه بعض جوانب السلوك، وفي ثنايا ذلك يأخذ في عمليات الإبدال نحو موضوعات جديدة قد تحقق له إشباعات، حتى يكون أكثر تكيفاً مع المجتمع(١٣). أما عملية التقليد فيتم فيها تشرب للعناصر الثقافية والمهاراتية، أما عمليات التوحد فتحدث داخل الفرد «في ذاتيته». فالطفل في تعرضه لكل هذه العمليات داخل الجماعة يتحقق له الامتثال لقيم هذه الجماعة.

---

(١٠) المصدر نفسه، ص ٧٠.

(١١) محمد الهادي عفيفي، **التربية والتغير الثقافي**، ط ٥ (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٥)، ص ١٢١.

(١٢) Talcott Parsons and Robert F. Bales, *Family, Socialization and Interaction Process,* in collaboration with James Olds [et. al] (New York: Free Press, 1985), p. 210.

(١٣) ناصر ثابت، **دراسات في علم الاجتماع التربوي** (الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٩٣)، ص ٥٦.

وقد فسر بارسونز تنشئة الأطفال بناء على أن هناك أدواراً محددة منها ما هو للذكور، وأخرى للإناث، على أن هذه الأدوار تحقق وظائف للأسرة. فقد نظر بارسونز إلى أن التخصص هذا له فاعلية وظيفية (Functional). ويعمل هذا على استمرار المنظومة الاجتماعية، حتى إذا ما قام الرجل بأعمال مهنية عملية، وأدت المرأة دورها المناط بها داخل الأسرة، فإن ذلك سوف لا يوجد أي نوع من المنافسة أو المزاحمة بين الزوج والزوجة في كثير من المجالات، ومن ثم يتجنب الكثير من التوتر العائلي[١٤].

وهناك نظرية أخرى ترى التنشئة الاجتماعية في كونها عملية «أخذ وعطاء». فقد أوضح رتشارد أن القوة التي يمتلكها الوالدان على الأبناء تبدو في السنوات الأولى من عمر الطفل حيث يكون محتاجاً كلية إلى والديه سواء من الناحية المادية أو المعنوية. ومن ثم نجد أن علاقة الوالدين بأطفالهما في هذه السن المبكرة علاقة من جانب واحد، أي مرحلة الاعتماد التام. وتتطور العلاقة بين الطفل والوالدين إلى عملية مساومة، وتسمى بالمرحلة التبادلية. أي في مقابل طاعته لوالديه يحصل على الأشياء التي يريدها، والتي تتمثل في السن المبكرة في الحصول على هدية بسيطة، ثم تتطور في سن أكبر لتتمثل في الرغبة بالحصول على مطالب مادية أكبر[١٥].

كما ينظر إلى عملية التنشئة الاجتماعية من خلال نظرية الدور. فنظرية الدور تقوم على: الذات، والدور، في تفاعل، من حيث الفعل المتبادل بين الأشخاص، ولكن هذه الأفعال تنتظم في دور. والتفاعل الثاني الذي تقوم عليه النظرية هو التفاعل بين الدور وذات الفرد. ويهتم محلل الدور (Role Analyst) بوصف كثير من المظاهر المعقدة للسلوك الإنساني وفهمها. فسلوك المرأة كزوجة وأم، وسلوك الطفل كتلميذ وابن، وسلوك الرجل كمرؤوس وزوج، يدخل في اهتمام محلل الدور الاجتماعي. فهناك أوجه معينة ومتعددة من السلوك والأفعال يمكن دراستها. فالدور من الناحية الاجتماعية «ما هو إلا نمط أو طراز من السلوك الاجتماعي، الذي يبدو مناسباً له موقفياً من خلال مطالب وتوقعات مجموعته.. وإن الدور بهذا المعنى يتضمن عناصر متعددة ثقافية وشخصية وموقفية[١٦].

وبهذا يتضح أن الدور ما هو إلا نموذج يتركز حول بعض الحقوق والواجبات ويرتبط بوضع محدد وبالمكانة داخل جماعة ـ قد تكون الأسرة ـ أو موقف اجتماعي

---

(١٤) سامية مصطفى الخشاب، **النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة** (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٢)، ص ١١٥.

(١٥) ثابت، المصدر نفسه، ص ٥٧.

(١٦) المصدر نفسه، ص ٦١ ـ ٦٢.

معين. ويتحدد دور الشخص في أي موقف عن طريق مجموعة من توقعات يعتنقها الآخرون كما يعتنقها الشخص نفسه. ومن هنا نعرض التنشئة الاجتماعية من خلال أساليب الوالدين في تربية الأبناء من حيث: غرس قيم الحقوق والواجبات، وقيمة المساواة، وحرية الرأي، في ما تتضمنه التنشئة الاجتماعية للأسرة الكويتية وتفاعلها الداخلي.

٢ ـ وظائف التنشئة الاجتماعية

تكمن وظيفة التنشئة الاجتماعية الأساسية في تنمية الجانب الاجتماعي عند الفرد، وانخراطه في الحياة العامة بكل أبعادها، من خلال عملية تعلم واستنباط عناصر الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية في جوانبها المجتمعية. «فالتنشئة الاجتماعية عملية تعلم، القصد منها أن يُنمِّى لدى الفرد الذي يولد ولديه إمكانيات هائلة ومتنوعة، سلوكٌ فعليٌ مقبول، ومعتاد وفق معايير الجماعة التي ينتمي إليها»[١٧].

والبعض يرى وظيفة التنشئة الاجتماعية في كونها «عملية تربوية تعليمية يقوم بها الآباء والأمهات والمعلمون ممن يمثلون ثقافة المجتمع»[١٨]. وقد يتضمن مجال التنشئة الاجتماعية وظائف عدة، منها اكتساب الثقافة، والتكامل في الشخصية، والتكيف مع البيئة الاجتماعية[١٩]. والبعض يضيف وظائف أخرى، منها تحقيق التفاعل بين الثقافة والفرد. وهذه الوظيفة تتضمن جملة خصائص منها[٢٠]:

ـ عملية تعلم واكتساب اجتماعي يتعلم فيها الطفل عن طريق التفاعل الاجتماعي والقيام بالدور المناط به.

ـ عملية تحقّق للفرد بعده الإنساني الاجتماعي.

ـ عملية مستمرة تبدأ من المهد إلى اللحد.

ـ عملية نشطة تشتمل على جدل وتفاعل بين كل من الفرد والمجتمع.

ـ تقوم بها مؤسسات اجتماعية مختلفة منها: الأسرة، والمدرسة، وجماعة الرفاق،

---

(١٧) جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ، **دراسات نفسية في الشخصية العربية: التعليم الجامعي في العراق وتغير القيم** (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٨)، ص ٧٤.

(١٨) ثابت، المصدر نفسه، ص ١٢٦.

(١٩) المصدر نفسه، ص ١٢٦.

(٢٠) وطفة، **علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة**، ص ٧٣.

ووسائل الإعلام، وجمعيات النفع العام.

ـ أنها تأخذ أبعاد الشخصية بشكل متكامل، البعد النفسي، والوجداني، والسلوكي.

ـ أنها عملية تشرب للقيم والمبادئ، يكتسبها الفرد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وتكون في النهاية معايير أخلاقية له وتحدد اتجاهاته وميوله وترسم السمات الشخصية للإنسان الذي تنشأ على هذه الأخلاقيات.

ومن ثم يمكن الأسرة أن تحقق من خلال التنشئة الاجتماعية المبادئ التالية، كحدود للدراسة، وهي: الحقوق والواجبات، والمساواة، وحرية الرأي. ويمكن تعريفها على النحو التالي:

أ ـ الحقوق والواجبات: ويقصد بها الأدوار التي تضعها الأسرة لأبنائها، ويقرها المجتمع وتسير عليها الأسر في أساليب التنشئة الاجتماعية، بشكل عام يتفق مع العادات والتقاليد العربية والإسلامية الصحيحة. وتشمل (المشاركة ـ تحمل المسؤولية ـ احترام قواعد النظام في المنزل ـ حقوق الصغار والكبار من الأبناء ـ حقوق وواجبات الذكور والإناث ـ توزيع الأدوار في المنزل)[(٢١)].

ب ـ المساواة: جاءت في المعجم «تساوياً»، تماثلا[(٢٢)]. «والمساواة في المعاملة بين جميع الأفراد بمقتضاه دون تمييز في الشخص أو العرق أو الولادة أو الدين أو الطبقة، أو الثروة أو الجنس وهم على قدم المساواة بالنسبة للحقوق والواجبات»[(٢٣)]. وتأخذ صور المساواة خلال أساليب منها: (التعامل مع الكبير والصغير ـ التعامل مع الذكر والأنثى ـ التعامل مع الأبناء بالفرص المتكافئة نفسها ـ التعامل وفق الحالة الاقتصادية والاجتماعية ـ طبيعة توزيع الأدوار).

ج ـ حرية الرأي: «الحرية هي الحالة التي يستطيع فيها الأفراد أن يختاروا ويقرروا ويفعلوا بوحي من إرادتهم، ودونما أية ضغوط من أي نوع عليهم، كما تشمل حرية الإنسان وكرامته باعتباره مسؤولاً عن أفعاله أمام الله وأمام الشرع مستهدفاً بذلك حماية النفس والمال والعرض والكرامة الإنسانية بشكل متوازن»[(٢٤)]. وحرية

---

(٢١) فاطمة نذر، «أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة الكويتية،» (دراسة مقبولة للنشر في حولية كلية التربية، جامعة قطر، ١٩٩٩).

(٢٢) **المنجد في اللغة والأعلام،** ط ٢٣ (بيروت: دار المشرق، ١٩٧٥)، ص ٣٦٦.

(٢٣) منصور القاضي، **معجم المصطلحات القانونية** (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، [د.ت.])، ص ١٤٨٦.

(٢٤) **الموسوعة العربية العالمية،** ٣٠ مج (الرياض: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ١٩٩٦)، مج ٩، ص ٢٩٨.

الرأي: «حرية التعبير عن الأفكار، فالناس بحاجة للمناقشات لتبادل الآراء حتى يتمكنوا من التواصل والتوصل إلى قرارات مبنية على المعرفة في شؤون حياتهم السياسية، والاجتماعية، وحرية التعبير»[٢٥]. وفي الدراسة تأخذ حرية الرأي بعض الصور منها (أسلوب المناقشة وأدب الحوار ـ طريقة اتخاذ القرار ـ مهارات الاستماع والمناقشة ـ احترام الرأي الآخر (معارضاً أو ممثلاً وجهة نظر مختلفة) ـ التعبير عن الرأي وفق معايير محددة).

٣ ـ الديمقراطية

تمتد جذور الديمقراطية إلى فجر الإسلام، حيث تؤكد النصوص الدينية قيمة الإنسان تأكيداً صريحاً. فهذا الإنسان قد استخلفه الله على الأرض، بقوله تعالى: **﴿إني جاعل في الأرض خليفة﴾**[٢٦] وصرح بتكريمه **﴿ولقد كرمنا بني آدم﴾**[٢٧]. فمن حق الإنسان أن يستمتع بالحياة في حدود ما أحل الله له، **﴿وكلوا واشربوا ولا تسرفوا﴾**[٢٨].

ويؤكد الإسلام مبدأ وحدة الأصل والمساواة، وفي هذه الناحية يتجه الإسلام اتجاهاً يقضي على العنصرية، فالبشر جميعاً ينتمون إلى أب واحد. والآيات: **﴿والله خلقكم من تراب﴾**[٢٩]، **﴿يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى﴾**[٣٠]، **﴿يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها﴾**[٣١].

وينادي الإسلام بأن تسود المحبة بين الناس. فالمحبة في أساسها صنو الإيمان **﴿والذين آمنوا أشد حباً لله﴾**[٣٢]. ومن أجل نشر المحبة بين الناس أكد الإسلام مبدأ التسامح من أجل الحفاظ على العلاقات الإنسانية الحميدة. **﴿ولا تستوي الحسنة ولا السيئة إدفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم﴾**[٣٣]. وأكد الدين الإسلامي الالتزام بالمبادئ الخلقية في معاملة الغير، كما ورد في الحديث: «إتق

---

(٢٥) المصدر نفسه، ص ٢٩٨ ـ ٢٩٩.

(٢٦) **القرآن الكريم،** «سورة البقرة،» الآية ٣٠.

(٢٧) المصدر نفسه، «سورة الإسراء،» الآية ٧٠.

(٢٨) المصدر نفسه، «سورة الأعراف،» الآية ٣١.

(٢٩) المصدر نفسه، «سورة فاطر،» الآية ١١.

(٣٠) المصدر نفسه، «سورة الحجرات،» الآية ١٣.

(٣١) المصدر نفسه، «سورة النساء،» الآية ١.

(٣٢) المصدر نفسه، «سورة البقرة،» الآية ١٦٥.

(٣٣) المصدر نفسه، «سورة فصلت،» الآية ٣٤.

الله حيثما كنت واتبع السيئة الحسنة تمحها وخالق الناس بخلق حسن»، «لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه»[٣٤]. ويؤكد حديث آخر هذا الاتجاه في بلاغة وإيجاز قائلاً: «الدين المعاملة». كما يقر الإسلام أن هناك فروقاً فردية بين البشر، ولكن هذه الفروق أو التباينات تجعل المجتمع متكاملاً، فهي لصالح البشرية **﴿لا يكلف الله نفساً إلا وسعها﴾**[٣٥].

أما الديمقراطية كأسلوب للممارسة في الحياة الأسرية فإننا نعني بها روح التسامح، وأسلوب التعامل المرن، الذي يقدر المواقف، ويعتبر الإمكانات، ويقدم النصح والمشورة في قالب التوجيه والإرشاد بشكل لا يفرط في التشدد، ولا يفرط في التسيب. فمناخ الأسرة التي تنتهج أساليب التنشئة الاجتماعية هي التي يسودها جو من الوئام، والتماسك، والتفاهم، والهدوء المصحوب بالوعي بكل أبعاد الموقف الاجتماعي داخل وخارج الأسرة من أجل المحافظة على قوامها بشكل ينمّي لدى أبنائها أسلوب التسامح مع الآخر، والعفو عند المقدرة، والقبول بالاختلاف في الرأي، والمساواة بين الجميع، وأن يحترم الصغير الكبير، وأن يعطف الكبير على الصغير، ويتعامل الجميع من دون تفرقة بين أفراد الأسرة، حتى يشب الجميع في بيئة صحية خالية من العقد والأمراض النفسية.

وفي هذا الصدد يمكن أن نقدم تعريف التربية الديمقراطية كما ورد بالمعاجم بأنها نظام اجتماعي يؤكد قيمة الفرد وكرامته، وشخصيته الإنسانية، ويقوم على أساس مشاركة أعضاء المجتمع (أو الأسرة) في إدارة شؤونه، وتتخذ المشاركة فيه أنماطاً مختلفة[٣٦].

وتعني الديمقراطية بصورتها الحديثة حرية الفرد، مشتملة على المواطنة، والحقوق والمسؤوليات، من أجل النهوض بالوظائف التي يختارونها من دون تفرقة، ومن دون النظر للخلفية الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية، أو العرقية، أو الجنس، واللون. كما أنها تعني الحق في الحياة، والتعبير عن الرأي، والمعتقد، من دون معوقات، أو تهديد، وأن تختار الشعوب مصيرها[٣٧].

---

(٣٤) رواه البخاري ومسلم.

(٣٥) **القرآن الكريم،** «سورة البقرة،» الآية ٢٨٦.

(٣٦) جامعة الدول العربية، الأمانة العامة، إدارة العمل الاجتماعي، **معجم مصطلحات التنمية الاجتماعية والعلوم المتصلة بها،** وثائق ودراسات التنمية الاجتماعية؛ ٥ (تونس: الإدارة، ١٩٨٣)، ص ٤٧.

(٣٧) «Democracy,» Microsoft Encarta, 1998 (Encyclopedia, Microsoft Corporation).

ثانياً: نتائج الدراسة الميدانية

١ ـ تحليل نتائج إجابات الآباء والأمهات على البنود الكلية للاستبانة، للتعرف على مدى الاتفاق والاختلاف على أساليب التنشئة الديمقراطية، والجدول رقم (١١ ـ ٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١ ـ ٣)

الفروق في المتوسطات بين استجابات الآباء والأمهات على بنود الاستبانة ودرجة الممارسة

السؤال	الآباء ١٣٠			الأمهات ١٣٠			الفروق ودلالتها الإحصائية				أسلوب التربية
	المتوسط	الانحراف	الممارسة	المتوسط	الانحراف	الممارسة	قيمة T	الدلالة	مستوى	لصالح	بين الوالدين
١	٢,٠٠	.٦٧	أحياناً	١,٩١	.٦٦	أحياناً	١,٣٦	.١٧٥			اتفاق
٢	٢,١٥	.٧١	نادراً	١,٩١	.٦٤	أحياناً	٣,٤٦	.٠٠١	دالة(*)	الأب	اختلاف
٣	٢,٥٢	.٧٠	نادراً	٢,٤١	.٦٨	نادراً	١,٧٢	.٠٨٧			اتفاق
٤	١,٨٨	.٦٧	أحياناً	١,٩٥	.٦٩	أحياناً	١,١٤	.٢٥٣			اتفاق
٥	١,٩٢	.٧٣	أحياناً	١,٩٤	.٧١	أحياناً	١٨.	.٨٥٥			اتفاق
٦	١,٩٠	.٦٩	أحياناً	٢,٤٣	.٦٣	نادراً	٦,٤٢	.٠٠٠	دالة(*)	الأم	اختلاف
٧	١,٤٨	.٦٣	أحياناً	١,٥٢	.٦١	أحياناً	٥٢.	.٦٠٢			اتفاق
٨	١,٣٧	.٦٢	دائماً	١,٥٤	.٧١	أحياناً	٢,٦٥	.٠٠٩	دالة(*)	الأم	اختلاف
٩	١,٦٢	.٦٤	أحياناً	١,٦٥	.٧٢	أحياناً	٢٩.	.٧٦٧			اتفاق
١٠	١,٦٩	.٦٣	أحياناً	١,٦١	.٦٤	أحياناً	١,٥٥	.٢٥٠			اتفاق
١١	١,٩٦	.٧٣	أحياناً	١,٨٢	.٧٨	أحياناً	١,٨٩	.٠٦١			اتفاق
١٢	٢,٦١	.٦٢	نادراً	٢,٥٣	.٦٥	نادراً	١,١٦	.٢٤٧			اتفاق
١٣	٢,٤٥	.٧١	نادراً	٢,٤٨	.٧١	نادراً	٣٩.	.٦٩٦			اتفاق
١٤	١,٩١	.٧٠	أحياناً	١,٩٢	.٧٠	أحياناً	١٠.	.٩١٧			اتفاق
١٥	١,٧٤	.٧١	أحياناً	٢,٠١	.٧٦	أحياناً	٣,١٨	.٠٠٢	دالة(*)	الأم	اتفاق
١٦	١,٨٥	.٦٩	أحياناً	١,٨٢	.٧٤	أحياناً	٣٦.	.٧١٤			اتفاق
١٧	٢,١٧	.٨٠	نادراً	٢,١٦	.٧٩	نادراً	٠٨.	.٩٣١			اتفاق
١٨	١,٥٩	.٧٣	أحياناً	١,٦٥	.٧٨	أحياناً	٨٠.	.٤٢١			اتفاق
١٩	٢,١٨	.٧٣	نادراً	١,٨٤	.٨٢	أحياناً	٤,٠٥	.٠٠٠	دالة(*)	الأب	اختلاف
٢٠	١,٩٤	.٧٣	أحياناً	١,٧١	.٦٤	أحياناً	٣,٠٥	.٠٠٣	دالة(*)	الأب	اتفاق
٢١	١,٨٦	.٨٣	أحياناً	١,٩٥	.٨٢	أحياناً	١,١٦	.٢٤٥			اتفاق
٢٢	١,٨٤	.٦١	أحياناً	١,٤٥	.٦٢	أحياناً	٥٤.	.٥٨٥			اتفاق
٢٣	٢,١٦	.٧٦	نادراً	١,٩٠	.٨٢	أحياناً	٢,٧٩	.٠٠٦	دالة(*)	الأب	اختلاف
٢٤	١,٥٢	.٦٣	أحياناً	١,٧٥	.٨٢	أحياناً	٢,٥٤	.٠١٢	دالة(**)	الأم	اتفاق
٢٥	٢,٦٠	.٦٤	نادراً	٢,١٨	.٧٧	نادراً	٥,٢٣	.٠٠٠	دالة(*)	الأب	اتفاق
٢٦	١,٨٠	.٧١	أحياناً	٢,٠٠	.٧٤	أحياناً	٢,٧١	.٠٠٧	دالة(*)	الأم	اتفاق
٢٧	٢,١٢	.٦٧	أحياناً	١,٨٢	.٦٣	أحياناً	٤,٧٠	.٠٠٠	دالة(*)	الأب	اتفاق
٢٨	٢,٤٨	.٧٢	نادراً	٢,٤٣	.٦٦	نادراً	٦٦.	.٥٠٤			اتفاق

(*) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠٥.

ملاحظة: من ١ إلى ١,٤٤ يقع في مجال دائماً، ومن ١,٤٥ إلى ٢,١٤ في درجة أحياناً، ومن ٢,١٥ إلى ٣ في درجة نادراً.

يتبين من الجدول السابق رقم (١١ ـ ٣) أن البنود الخاصة **بمحور الحقوق والواجبات،** في الأسرة كما يراها الآباء والأمهات متمثلة في البنود الثمانية (١ ـ ٢ ـ ٣ ـ ٤ ـ ٥ ـ ٦ ـ ٧ ـ ٩)، حيث نجد أن هناك اتفاقاً بين الآباء والأمهات في ستة بنود من حيث تطابق الاتجاه (خمسة أجابوا بأحياناً، وإجابة واحدة بنادراً)، وقد اختلفوا حول البند الثاني، كانت إجابة الآباء «نادراً» والأمهات «أحياناً» وكانت دالة لصالح الآباء، حيث أن الأب لم يجد أي ضيق من ابنه عندما يكلفه أو يطلب منه أن يقوم بعمل في المنزل، ولو تكرر ذلك، وقد يرى الأب أن ذلك الدور يمهد للابن أن يتحمل المسؤولية، والقيام بدوره القيادي، فلا يتململ الابن من ذلك. أما الأمهات فوجدن أن هذا يحدث نادراً من الابنة عندما تكلفها الأم بأعمال المنزل، «ربما لكثرة مطالب الأم المنزلية، أو تعوُّد البنات على الخدم في القيام بمثل هذه الأعمال المنزلية».

أما البند السادس فقد اختلف الأب (بالإجابة بأحياناً) والأم، (بالإجابة بنادراً) حيث جاءت الدلالة الإحصائية لصالح الأمهات، وقد يعزى ذلك إلى أن التقاليد الشرقية تجعل الآباء يرون أنه «من حق الأخ أن يتدخل في أمور أخته» (بدرجة أحياناً)، والأمهات يرين «أن الأخت من حقها أن تتدخل في أمور أخيها» بدرجة أقل (درجة نادراً). هذه بعض أنماط وأساليب التفرقة بين الذكور والإناث داخل الأسرة.

ومن ثم نجد بين الأم والأب اتفاقاً على معظم بنود محور الحقوق والواجبات، وقد اتفق الوالدان على أنه «نادراً» ما يشعر الأبناء بأنهم يحصلون على كل حقوقهم داخل المنزل (بند ٣). ويعلق هنا أحد الآباء بقوله: «إن أحد أبنائي يشعر بأنه لا يحصل على حقوقه أبداً». ويرى أب آخر «أنه من الضروري أن يتدخل الأخ بأمور أخته». بينما يرى ثالث: «إنه في حالة الضرورة القصوى يمكن للأخ أن يساعد أخته».

أما محور المساواة: (بنود ٨ ـ ١١ ـ ١٢ ـ ١٧ ـ ١٨ ـ ١٩ ـ ٢١ ـ ٢٣ ـ ٢٤ ـ ٢٥ ـ ٢٦ ـ ٢٧) فقد اتفق الأب والأم على تسعة بنود منها (ستة بنود كانت بدرجة أحياناً هي: ١١ ـ ١٨ ـ ٢١ ـ ٢٤ ـ ٢٦ ـ ٢٧، وثلاثة بدرجة نادراً هي: ١٢ ـ ١٧ ـ ٢٥) كانت إجابتهم متطابقة ولكنها متفاوتة من حيث الدرجة (الشدة)، فكانت دالة إحصائياً على البند (٢٤) لصالح الأمهات اللاتي أجبن بأنه على الأخ خدمة إخوته البنات داخل الأسرة، لكون هذا لا يحدث. ولكن الآباء يرون أكثر من الأمهات بأن «الأخت عليها واجب خدمة إخوانها الذكور داخل الأسرة». كذلك (بند ٢٥) ترى الأم «أن نادراً ما تشعر ابنتها بأنها ليست متساوية في حريتها مع أخيها داخل المنزل». ولكن الأب يجيب بأكثر ندرة أن يشعر الابن بأنه ليس متساوياً مع أخته في حريته داخل المنزل، لذلك كانت الإجابة لصالح الآباء. أما في البند (٢٦) فترى الأم أن

الأبناء يتلقون الأوامر من الأب أكثر مما منها، ويقر الأب بأن الأوامر تصدر منه أكثر مما من الأم، ولهذا جاء الفارق الدال إحصائياً. وتلك أمور طبيعية أكدها البحث في نمط التنشئة الاجتماعية، في كون القوامة للرجل، وسلطته في المنزل. والبند (٢٧) يؤكد ما جاء في البند (٢٦).

والبنود التي اختلفت فيها أساليب التنشئة بين الأب والأم في محور المساواة هي البنود (٨ ـ ١٩ ـ ٢٣) حيث كانت الإجابة ذات الدلالة لصالح الأمهات بالبند الثامن «يتعامل جميع أبنائي مع بعضهم من دون تفرقة» فكانت إجابات الأم (أحياناً)، والأب أجاب (دائماً). ما يدل على أن هناك داخل المنزل تفرقة ترى الأم عن قرب بأنها تحدث بين الحين والآخر، نظراً لوجودها الدائم بالمنزل وقربها وتفاعلها خلال الحياة اليومية مع الأبناء (ذكوراً وإناثاً). أما الأب فيعتقد أنه لا توجد تفرقة في تعامل الأبناء بعضهم مع بعض، لذا كانت الدلالة الإحصائية لصالحه. أما في البند (٢٣) فكانت إجابة الأمهات بأن «الابن الأكبر يتمتع بسلطة على باقي الأخوة»، وكانت إجابة الأمهات «بأحياناً» نظراً لقربهن، للتعرف على ممارسات سلطة الأخ الأكبر داخل الأسرة، والآباء أجابوا «بنادراً» بأن «الأخت الكبرى تتمتع بسلطة على باقي إخوانها»، ما يؤكد ان الإجابة دالة إحصائياً لصالح الآباء الذين يؤكدون تهميش دور الأخت الكبرى، وهذا تجسيد للتنميط الجنسي داخل الأسرة الكويتية. ويرى هنا أحد الآباء «أن السلطة العليا في الأسرة من حق الآباء وليست للأبناء أي سلطة». ومن ثم فإن محور المساواة قد تباينت فيه الإجابات، وظهرت فيه الدلالة الإحصائية بشكل يؤكد التفاوت في الأدوار الاجتماعية وفق ما يقره الدين والعرف والتقاليد.

أما عن **محور حرية الرأي**، وهي البنود (١٠ ـ ١٣ ـ ١٤ ـ ١٥ ـ ١٦ ـ ٢٠ ـ ٢٢ ـ ٢٨) فقد تطابقت فيه إجابات الأب والأم تماماً من حيث اتجاهات الإجابة، فكانت في البندين (١٣ ـ ٢٨) الإجابة «بنادراً» وباقي البنود بالإجابة المتطابقة «بأحياناً». وبالنسبة لبند (١٦) يرى أحد الآباء «أنه لا حق للبنت أن تعارض رأي أخيها». ومن حيث البند (١٣) يرون أنه نادراً ما تناصر الأخت أختها وهي على خطأ، أو يناصر الأخ أخاه ولو على خطأ، وتلك جوانب في التربية الأسرية مرفوضة، ومن ثم يحدث هذا نادراً في الأسر الكويتية. ويرى الأب والأم في البند (٢٨) أن الأبناء والبنات يشعرون نادراً بأن الجو الأسري متشدد. وبالرجوع إلى مقارنة إجابات الأبناء عن السؤال نفسه وُجد أن هناك تطابقاً في ذلك، حيث أنهم يشعرون فعلاً بأن المناخ الأسري نادراً ما يكون متشدداً، في التعامل والتنشئة الاجتماعية مع الأبناء جميعاً. وفي البند (١٥) ترى الأم أن ابنتها لا تصر كثيراً على رأيها وإن خالفها أخوها في الأمر، والدرجة الإحصائية لصالح الأمهات. بينما الآباء يرون أن الابن يصر على رأيه وإن خالفته أخته في الرأي. تلك هي درجات التوقع من الآباء

والأمهات وفق وجوب خضوع البنت لرأي الأخ، وهنا نرى أن حرية الرأي تبدو مكفولة للذكور من دون الإناث!! وفي البند (٢٠) نجد أن هناك فروقاً لصالح إجابة الآباء، حيث يرون «أن الابن يحترم رأي الآخرين ولو تعارض مع رأيه» بدرجة أقل من رأي الأمهات اللاتي يرين أن «البنت تحترم رأي الآخرين ولو تعارض مع رأيها»، حيث أن البنت يجب أن يكون خضوعها وتنازلها أكثر من الابن في ذلك.

٢ ـ **تحليل نتائج إجابات الأبناء والبنات عن البنود الكلية للاستبانة**، للتعرف على مدى الاتفاق والاختلاف على أساليب التنشئة الديمقراطية، والجدول رقم (١١ ـ ٤) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول رقم (١١ ـ ٤) أن **المحور الخاص بالحقوق والواجبات** ويتضمن البنود (١ ـ ٢ ـ ٣ ـ ٤ ـ ٥ ـ ٦ ـ ٧ ـ ٩) وجد أن هناك اتفاقاً في ستة بنود (أجاب البنات والبنون عليها بدرجة «نادراً» في البند ٣) وبدرجة «أحياناً» في البنود (١ ـ ٢ ـ ٤ ـ ٥ ـ ٧ ـ ٩). وقدتباينت الإجابة في البند (٦) حيث أجاب البنون «بنادراً» والبنات أجبن «أحياناً» والدلالة الإحصائية لصالح البنات، «من حقي أن أتدخل في شؤون أخي» فكانت إجابتهن «بنادراً»، بينما الأبناء يرون «أن من حقهم التدخل في شؤون أختهم» هذه الإجابة تتفق ورأي الأب والأم (كما ذكرنا من قبل). ولقد علق أحد الأبناء «أنه يجب أن يتدخل بشكل أكبر في حياة أخته، ولكن والده يحده من استخدام هذا الحق». وهناك تعليق من إحدى البنات تقول: «إن واجب الأخت تلبية احتياجات أخيها ليتفق مع طبيعة المجتمع، وإنه باسم العادات والتقاليد تتعدى الأسرة على حقوق المرأة ما لا ينصفها ولا يعطيها دوراً مناسباً في المجتمع، والمرأة لا تعمل شيئاً بخصوص ذلك، من أجل السير في الحياة من دون تعقيد والابتعاد عن المشاكل الحياتية ـ على الرغم من أن المرأة الكويتية قوية جداً ـ». تلك هي أنماط التنشئة الاجتماعية التي يتفق عليها الجميع داخل الأسرة، وأصبحت سمة عامة. وعلى رغم أن البند الخامس اتفق عليه كل من البنت والولد إلا أن الابن يرى أنه يجب مساعدة والده، بينما البنت ترى أنها لا تحب ذلك كثيراً، (وقد سبق أن ذكرنا سبب ذلك عند تفسير الإجابات نفسها لدى الآباء والأمهات)، فالبنت ترى أن واجب الخدم والعاملين والعاملات الأجنبيات أن يقوموا بهذا الدور، وخاصة إذا طلبت الأم مطالب خاصة بتنظيم وتنظيف المنزل، وكلها جهود تبدو ثقيلة على البنت، ولم تتعود عليها. بينما الابن قد يطلب منه الأب جوانب قلما تحدث في المنزل يساعده فيها، فتحمس الولد لذلك الدور الذي يؤهله له الأب لتسلم السلطة من بعده.

الجدول رقم (١١ ـ ٤)
الفروق في المتوسطات بين استجابات الأبناء والبنات على بنود الاستبانة ودرجة الممارسة

السؤال	الأبناء ١٣٠			البنات ١٣٠			الفروق ودلالتها الإحصائية				إدراك أسلوب
	المتوسط	الانحراف	الممارسة	المتوسط	الانحراف	الممارسة	قيمة T	الدلالة	مستوى	لصالح	التربية بين ولد وبنت
١	٢,٠٨	.٦٨	أحياناً	٢,١٥	.٦٢	أحياناً	١,٠٢	.٣٠٧			اتفاق
٢	٢,٠٥	.٧٠	أحياناً	٢,٠٦	.٦٩	أحياناً	١٩.	.٨٤٨			اختلاف
٣	٢,٣١	.٧١	نادراً	٢,٢٤	.٧٢	نادراً	٨١.	.٤١٩			اتفاق
٤	١,٩٧	.٧٥	أحياناً	٢,٠٠	.٧٤	أحياناً	٣٣.	.٧٢٣			اتفاق
٥	١,٨٢	.٧٣	أحياناً	٢,٠٥	.٧٢	أحياناً	٢,٨٠	.٠٠٦	دالة(*)	البنات	اتفاق
٦	١,٩٥	.٨١	أحياناً	٢,٤٣	.٦٧	نادراً	٥,١٨	.٠٠٠	دالة(*)	البنات	اختلاف
٧	١,٧٠	.٧٤	أحياناً	١,٨٥	.٧٥	أحياناً	١,٧٢	.٠٨٦			اتفاق
٨	١,٦٢	.٧٧	أحياناً	١,٥٨	.٧١	أحياناً	٣٧.	.٧١٢			اتفاق
٩	١,٦٢	.٦٩	أحياناً	١,٨٨	.٧٧	أحياناً	٢,٩٤	.٠٠٤	دالة(*)	البنات	اتفاق
١٠	١,٦٦	.٦٩	أحياناً	١,٦٤	.٦٦	أحياناً	٢٩.	.٧٦٩			اتفاق
١١	١,٨٨	.٨٢	أحياناً	١,٧٣	.٨٠	أحياناً	١,٦٦	.٠٩٨			اتفاق
١٢	٢,٥٤	.٧١	نادراً	٢,٤١	.٦٧	نادراً	١,٦٥	.١٠٠			اتفاق
١٣	٢,٣٨	.٧٦	نادراً	٢,٥٧	.٦٦	نادراً	٢,٣٩	.٠١٨	دالة(**)	البنات	اتفاق
١٤	١,٨٨	.٦٢	أحياناً	١,٩٩	.٦٣	أحياناً	١,٦٣	.١٠٤			اتفاق
١٥	١,٧٥	.٧٣	أحياناً	١,٨٥	.٧٣	أحياناً	١,١٢	.٢٦٣			اتفاق
١٦	١,٨٠	.٧١	أحياناً	١,٨٩	.٧٦	أحياناً	١,١٠	.٢٧١			اتفاق
١٧	٢,٠٠	.٧٧	أحياناً	٢,١٧	.٦٩	نادراً	٢,٠٥	.٠٤٢	دالة(**)	البنات	اختلاف
١٨	١,٦٨	.٧٧	أحياناً	١,٦٨	.٧٠	أحياناً	٠٩.	.٩٢٧			اتفاق
١٩	١,٩٧	.٨٠	أحياناً	١,٧٦	.٨٣	أحياناً	٢,٣٦	.٠٢٠	دالة(**)	الأبناء	اتفاق
٢٠	١,٨٧	.٧٤	أحياناً	١,٨٢	.٧١	أحياناً	٥٥.	.٥٨٣			اتفاق
٢١	١,٩٢	.٧٩	أحياناً	٢,١٥	.٨٦	نادراً	٢,٩٧	.٠٠٣	دالة(*)	البنات	اختلاف
٢٢	١,٦٥	.٦٤	أحياناً	١,٥٥	.٧١	أحياناً	١,٣٢	.١٨٧			اتفاق
٢٣	٢,٣٠	.٧٩	نادراً	١,٨٨	.٨٥	أحياناً	٤,٣٠	.٠٠٠	دالة(*)	الأبناء	اختلاف
٢٤	١,٤٠	.٥٩	دائماً	١,٦٠	.٧٤	أحياناً	٢,٤٨	.٠١٤	دالة(**)	البنات	اختلاف
٢٥	٢,٤٢	.٧٢	نادراً	٢,٢٠	.٨٤	نادراً	٢,٥٠	.٠١٣	دالة(**)	الأبناء	اتفاق
٢٦	١,٨٢	.٧٢	أحياناً	٢,٣١	.٧٦	نادراً	٥,٨٠	.٠٠٠	دالة(*)	البنات	اختلاف
٢٧	٢,١٢	.٦٥	أحياناً	١,٦٢	.٧٤	أحياناً	٦,٢١	.٠٠٠	دالة(*)	الأبناء	اتفاق
٢٨	٢,٢٢	.٦٦	نادراً	٢,٤٥	.٦٦	نادراً	٣,٠٣	.٠٠٣	دالة(*)	البنات	اتفاق

(*) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠٥.

ملاحظة: من ١ إلى ١,٤٤ يقع في مجال دائماً، ومن ١,٤٥ إلى ٢,١٤ في درجة أحياناً، ومن ٢,١٥ إلى ٣ في درجة نادراً.

وفي **محور المساواة:** ويتمثل في البنود (٨ ـ ١١ ـ ١٢ ـ ١٧ ـ ١٨ ـ ١٩ ـ ٢١ ـ ٢٣ ـ ٢٤ ـ ٢٥ ـ ٢٦ ـ ٢٧)، اتفق الأبناء مع البنات في سبعة بنود (بدرجة أحياناً بالبنود ٨ ـ ١١ ـ ١٨ ـ ١٩ ـ ٢٧، وبدرجة نادراً في البندين ١٢ ـ ٢٥). فهم يرون

أنهم نادراً ما يشعرون بوجود تفرقة في التعامل داخل الأسرة، كذلك يشعرون بالمساواة وهذا تأكيد وتطابق واتساق المجيبين مع أنفسهم، ويؤكد ذلك إجابات الآباء والأمهات أيضاً، ما يؤكد على تطابق وجهات نظر الآباء مع الأبناء في إدراك أساليب التنشئة الاجتماعية. وقد علق أحد الأبناء «بأن والده يميز أخاه الأصغر عنه، حيث يشتري له ما يطلبه، ما يشعرني بالغيرة».

وقد اختلفت إجابات البنات عن البنين في البنود (١٧ ـ ٢١ ـ ٢٣ ـ ٢٦)، فالبند (١٧) الذي ينص على «أشعر أني مميز/مميزة في تعامل والدي معي»، أجاب البنون «بأحياناً» بينما أجابت البنات «نادراً» ما يدل على أن البنت أقل شعوراً بالتميز من قبل الوالدين، بينما الولد ينال قسطاً أوفر من التميز والتفوق على البنات، وهي عادة في ثقافتنا العربية. والبند (٢١) ينص على أن «أبي أكثر تشدداً من أمي) فنجد أن البنين يرون الأب متشدداً «أحياناً» بينما البنات أجبن «بنادراً» وقد يكون هذا راجعاً إلى الحساسية المفرطة من قبل الذكور في رغبتهم بحصولهم على كل الحريات غير المحدودة، فإذا ما جاء من الوالد أمر أو نهي، صار ذلك تشدداً منه، بينما البنات وجدن هذا شيئاً طبيعياً، يحدث أحياناً. ويرى أحد الأبناء «أن والده كثير التشدد والتسلط في أمور حياته صغيرة كانت أو كبيرة». والبند (٢٣) الذي ينص على أن «تتمتع الأخت الكبرى بسلطة على باقي الأخوة»، أجاب البنون «بنادراً»، في حين كانت استجابة البنات للبند «يتمتع الأخ الأكبر بسلطة على باقي الأخوة» أن أجبن «أحياناً»، مما يؤكد التنشئة الاجتماعية التي ترسخ السلطة للذكر، وأهمية دوره في الأسرة. وفي تعليق لإحدى البنات قالت: «إن هذا حق من حقوق الأخ، سواء كان كبيراً أو صغيراً، ففي مجتمعنا يتمتع الولد بسلطة داخل الأسرة، ولكن يجب أن يحسن التعامل مع أخوته».

والبند (٢٦) ينص على أن «أتلقى التعليمات والأوامر من الأب أكثر من الأم» أجاب البنون «بأحياناً»، بينما أجابت البنات «بنادراً»، وهذا يرجع إلى أن الأوامر تتلقاها كثيراً من الأم داخل المنزل، وتقل تعليماته لهن.

أما **محور حرية الرأي** وتمثله البنود (١٠ ـ ١٣ ـ ٤ ـ ١٥ ـ ١٦ ـ ٢٠ ـ ٢٢ ـ ٢٨) فقد كانت إجابات البنين والبنات متطابقة ولا اختلاف بينها وكلها بالدرجة «أحياناً» عدا البندين (١٣ ـ ٢٨) بالإجابة «نادراً». وقد نص البند (١٣) على أن «أناصر أخي/أختي في رأيها ولو كانت على خطأ» فقد رأى الأبناء أن هذا يحدث نادراً، ولكن الآباء يرون ذلك «نادراً» بين البنات، بينما ممكناً «أحياناً» لدى البنين. والبند (٢٨) (أشعر بأن جو أسرتي متشدد» إجابتهم جميعاً بالندرة «نادراً» ما يحدث هذا وقد تطابقت إجابتهم مع ما يراه الآباء والأمهات لمناخ أسرهم التي يعيشون فيها.

وفي قول لإحدى البنات: «يمكن أن تكون أسرتي متشددة في نظر كثير من الناس، ولكنني واخوتي نرى أننا نتمسك بهدي الرسول الكريم، ونحن مقتنعون بأن جو أسرتنا جو إسلامي وديمقراطي».

٣ ـ تحليل نتائج استجابات الآباء والأمهات على المحاور الثلاثة للاستبانة «الحقوق ـ والواجبات ـ حرية الرأي» والجدول رقم (١١ ـ ٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١ ـ ٥)

الفروق في المتوسطات بين استجابات الآباء والأمهات على المحاور الثلاثة

المحور	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
الحقوق والواجبات	الأب	١٥,٤٦٩	٢,٠١٦	-١,٠١٣٥	.٢٥٨
	الأم	١٥,٧٠٧	١,٩١٠		
المساواة	الأب	٢٦,١٠٧	٣,٣٨٥	٩,٥٥٠	.٠٠٠دالة(*)
	الأم	٢٣,١٤٦	٣,٠٨٠		
حرية الرأي	الأب	١٥,٥٤٦	١,٨٨٨	٥,٣٣٠	.٥٩٥
	الأم	١٥,٤٢٣	٢,٣٧٨		

(*) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

من الجدول السابق رقم (١١ ـ ٥) الذي يوضح الفروق بين إجابات كل من الآباء والأمهات على محاور الاستبانة لمقارنة وجهات نظر الآباء والأمهات في ما يتعلق بالمحاور الثلاثة، نلاحظ أن هناك اتساقاً بين الآباء والأمهات في المحورين «الحقوق والواجبات، وحرية الرأي». بينما تظهر فروق دالة إحصائياً لصالح الآباء في محور المساواة، حيث إن الآباء يرون أن المساواة بين البنات والبنين لا تتطابق مع رؤيتهم، وما يرونه من واجبات للابن، من حيث مكانته، وتميزه عن الابنة. وهذا قد أوضحناه تفصيلاً في التعليق على الجدولين رقمي (١١ ـ ٣) و(١١ ـ ٤).

٤ ـ تحليل نتائج استجابات الأبناء والبنات على المحاور الثلاثة للاستبانة «الحقوق والواجبات ـ حرية الرأي» والجدول رقم (١١ ـ ٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١ ـ ٦)

الفروق في المتوسطات بين استجابات الأبناء والبنات على المحاور الثلاثة

المحور	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
الحقوق والواجبات	الأبناء	١٥,٤٨٤	٢,٢٥٥	٤,٧٩٤	.٠٠٠ دالة(*)
	البنات	١٦,٦٦١	٢,٠٢١		
المساواة	الأبناء	٢٣,٦٦١	٣,٠٠٥	-١,٨٥٢	.٠٦٦
	البنات	٢٣,٠٨٤	٣,١٤٠		
حرية الرأي	الأبناء	١٥,٢١٥	٢,٠١١	٢,١١١	.٠٣٧ دالة(**)
	البنات	١٥,٧٦١	٢,١٩٨		

(*) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠٥.

من الجدول رقم (١١ ـ ٦) يتضح لنا أن محور المساواة قد اتفق عليه البنات والبنون من حيث إدراكهم لأساليب التنشئة الاجتماعية، وقد وجدت فروق دالة إحصائياً بين البنات والبنين في محور الحقوق والواجبات، حيث كانت دالة إحصائياً لصالح البنات، حيث وضح ذلك في الجدول رقم (١١ ـ ٤) بالبنود (٥ ـ ٦ ـ ٩) حيث كانت البنت تشعر بالضجر من تكليف أمها لها بأعمال المنزل، بينما البنون لا يرون تكليف الأب لهم بشيء يشعرهم بالضيق، كما أن البنات لا يتدخلن في أمور أخيهن، بينما الأخ يوافق على ذلك. وكذلك في البند (٩) «يحترم الآخرون دوري ولو كان صغيراً». ترى البنت أن دورها قد يكون كبيراً في المنزل وقد تتحمل مع الأم بعض شؤون المنزل، وقد لا تجد تقديراً من أحد ما يجعل الإجابة كانت دالة لصالح الإناث.

أما محور حرية الرأي: فكان دالاً إحصائياً لصالح البنات، للأسباب نفسها التي ذكرناها، من حيث إن هناك بنوداً قد وضح فيها التباين، فالبنات يدركن أن البنين أكثر تعاضداً مع أخيهم في الرأي ولو كان على خطأ، بينما البنت لا تناصر أختها إن كانت على خطأ. وكذلك شعور البنات بقناعة المناخ الأسري الذي تراه نادراً ما يتشدد، ولكن البنين خلاف ذلك. وهذا يرجع لاختلاف الأدوار وإدراكات الذكور لحرياتهم التي تفوق حرية أخواتهم في الأسرة.

٥ ـ تحليل نتائج استجابات الآباء والبنات على المحاور الثلاثة للاستبانة «الحقوق والواجبات ـ حرية الرأي» والجدول رقم (١١ ـ ٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١ ـ ٧)
الفروق في المتوسطات بين استجابات الآباء والبنات على المحاور الثلاثة

المحور	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
الحقوق والواجبات	الآباء	١٥,٤٦٩	٢,٠١٦	٥,٢٤٦	٠٠٠. دالة(*)
	البنات	١٦,٦٦١	٢,٠٢١		
المساواة	الآباء	٢٦,١٠٧	٣,٣٨٥	-٨,٨٤٥	٠٠٠. دالة(*)
	البنات	٢٣,٠٨٤	٣,١٤٠		
حرية الرأي	الآباء	١٥,٥٤٦	١,٨٨٨	٩٠٩.	٣٦٥.
	البنات	١٥,٧٦١	٢,١٩٨		

(*) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

يلاحظ من الجدول رقم (١١ ـ ٧) وجود فروق دالة إحصائياً بين الآباء والبنات، حول محوري الحقوق والواجبات، ومحور المساواة، وقد ذكرنا من قبل أن الآباء يرون للبنت دوراً يختلف عن دور الولد، وأنهم يميزون الأولاد من البنات، وتشعر البنت بذلك في المنزل، كما أوضح ذلك الجدول رقم (١١ ـ ٥). وقد اتفقت إجابات الآباء مع إجابات البنات في محور حرية الرأي، ولم توجد فروق دالة إحصائياً، هذا نظراً لقناعة البنات بذلك.

٦ ـ تحليل نتائج استجابات الأمهات والأبناء على المحاور الثلاثة للاستبانة «الحقوق والواجبات ـ حرية الرأي» والجدول رقم (١١ ـ ٨) يوضح ذلك.

من الجدول رقم (١١ ـ ٨) نلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائياً، ما يدل على أن هناك اتفاقاً في وجهات النظر وتطابقاً بين أدوار الأبناء الذكور كما تراها الأم، وكما يدركها الأبناء. وهذا يدل على أن أساليب التنشئة الاجتماعية واضحة المعالم، محددة من خلال مهام، وطرائق الإعداد للحياة ما لا يختلف عليه أحد في الأسرة وخاصة في ما يتعلق بشؤون الأبناء الذكور.

الجدول رقم (١١ ـ ٨)

الفروق في المتوسطات بين استجابات الأمهات والأبناء على المحاور الثلاثة

المحور	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
الحقوق والواجبات	الأبناء	١٥,٤٨٤	٢,٢٥٥	-.٩٠٩	.٣٦٥
	الأمهات	١٥,٧٠٧	١,٩١٠		
المساواة	الأبناء	٢٣,٦٦١	٣,٠٠٥	١,٦٣٧	.١٠٤
	الأمهات	٢٣,١٤٦	٣,٠٨٠		
حرية الرأي	الأبناء	١٥,٢١٥	٢,٠١١	-.٨٠٠	.٤٢٥
	الأمهات	١٥,٤٢٣	٢,٣٧٨		

٧ ـ تحليل نتائج استجابات الآباء والأبناء على المحاور الثلاثة للاستبانة «الحقوق والواجبات ـ حرية الرأي» والجدول رقم (١١ ـ ٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١ ـ ٩)

الفروق في المتوسطات بين استجابات الآباء والأبناء على المحاور الثلاثة

المحور	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
الحقوق والواجبات	الآباء	١٥,٤٦٩	٢,٠١٦	.٦٧.	.٩٤٦
	الأبناء	١٥,٤٨٤	٢,٢٥٥		
المساواة	الآباء	٢٦,١٠٧	٣,٣٨٥	-٧,٧١٤	.٠٠٠ دالة(*)
	الأبناء	٢٣,٦٦١	٣,٠٠٥		
حرية الرأي	الآباء	١٥,٥٤٦	١,٨٨٨	-١,٥٣٣	.١٢٨
	الأبناء	١٥,٢١٥	٢,٠١١		

(*) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

من الجدول رقم (١١ ـ ٩) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً في محوري الحقوق والواجبات، ومحور حرية الرأي، بين كل من الأب والابن، ولكن الفروق الواضحة في محور المساواة، لصالح الآباء، ويرجع ذلك ـ كما سبق أن ذكرنا ـ إلى نظرة عدم المساواة بين الذكور والإناث، حيث يميل الأب إلى إبراز دور الابن كما هو

واضح في البند رقم (١٩)، والبند رقم (٢٣) وكذلك البند رقم (٢٥) (انظر الجدول رقم (١١ ـ ٣)) فلا يرى أن البنت تتمتع بسلطة على باقي الأخوة، ورؤيته لعدم تساوي البنت مع الولد.

٨ ـ تحليل نتائج استجابات الأمهات والبنات على المحاور الثلاثة للاستبانة «الحقوق والواجبات ـ حرية الرأي» والجدول رقم (١١ ـ ١٠) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١ ـ ١٠)

الفروق في المتوسطات بين استجابات الأمهات والبنات على المحاور الثلاثة

المحور	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
الحقوق والواجبات	الأمهات	١٥,٧٠٧	١,٩١٠	٤,٥٦٦	٠٠٠. دالة(*)
	البنات	١٦,٦٦١	٢,٠٢١		
المساواة	الأمهات	٢٣,١٤٦	٣,٠٨٠	-.٢٢٧	.٨٢١
	البنات	٢٣,٠٨٤	٣,١٤٠		
حرية الرأي	الأمهات	١٥,٤٢٣	٢,٣٧٨	١,٢٤٧	.٢١٥
	البنات	١٥,٧٦١	٢,١٩٨		

(*) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول رقم (١١ ـ ١٠) وجود فروق دالة إحصائياً في محور الحقوق والواجبات، لصالح البنات، وذلك من خلال إدراكهن لأساليب التفرقة، ففي البند رقم (٢) والبند رقم (٦) على التوالي: «مطالبة الأم للقيام بأعمال منزلية». «تدخل الأخ في أمور أخته».

ثالثاً: في ما يتعلق بمتغيرات الدراسة

١ ـ إجابات الأبناء الذكور وفق الترتيب الولادي

لا توجد فروق دالة في محوري الحقوق والواجبات، ومحور حرية الرأي، في حين توجد فروق دالة إحصائياً لصالح الابن الأوسط في محور المساواة (انظر الجدول رقم (١) في الملاحق). وقد يرجع هذا لشعور الابن بموقعه بين الكبار والصغار. قد يشعره بالحدود المتباينة في المساواة التي يجدها من الآباء والأمهات.

٢ ـ ومن حيث إجابات الأبناء الذكور وفق سنوات العمر

لا توجد فروق دالة في محوري الحقوق والواجبات، ومحور المساواة، بينما توجد فروق دالة إحصائياً لصالح الأبناء من سن ١٣ ـ ١٤ سنة في حرية الرأي (انظر الجدول رقم (٢) في الملاحق)، وقد يكون رأيهم لا يسمع، أو لم تتضح أمامهم الحدود الفاصلة بين حريتهم وحرية الآخرين.

٣ ـ ومن حيث إجابات البنات وفق الترتيب الولادي

لا توجد فروق دالة في محور حرية الرأي، حيث تتفق جميع البنات مهما كان موقعهن وترتيبهن في الأسرة على الحريات الممنوحة لهن. في حين توجد فروق دالة إحصائياً (انظر الجدول رقم (٣) في الملاحق) لصالح البنت الصغرى، في محور الحقوق والواجبات، وهذا يوضح لنا عدم تحديد الأدوار وإدراك الصغيرات لواجباتهن وتمرينهن على الحياة العملية. وهناك فروق لصالح البنت الكبرى في محور المساواة ما يجعلها أكثر إدراكاً وشعوراً بما يحدث من تفرقة في التعامل داخل الأسرة.

٤ ـ من حيث إجابات البنات وفق سنوات العمر

لم توجد فروق دالة إحصائياً في المحاور الثلاثة، ما يدل على أن سنوات العمر لدى البنات ـ في حدود عينة البحث ـ لم تُظهر بينهن فروقاً في الإجابة (وإدراكهن لأساليب التنشئة) فجميعهن متفقات في الإجابة من دون فروق ظاهرة (انظر الجدول رقم (٤) في الملاحق).

٥ ـ من حيث إجابات الأبناء والبنات وفق الترتيب الولادي

لا توجد فروق دالة إحصائياً في محوري الحقوق والواجبات، ومحور حرية الرأي، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً لصالح الابن أو الابنة الوسطى (انظر الجدول رقم (٥) في الملاحق). وهذا قد يرجع كما سبق أن ذكرنا إلى الحدود غير الفاصلة بين الأبناء والبنات خاصة الذين لديهم إخوة أكبر، وأصغر منهم ما يجعل ميزان المساواة لديهم حساساً وقد يكون غير دقيق.

٦ ـ من حيث إجابات الآباء والأمهات وفق السكن

ولا توجد فروق دالة في المحورين: المساواة، وحرية الرأي، بينما توجد فروق دالة إحصائياً لصالح سكان محافظة حولي، في محوري الحقوق والواجبات، وهذا

جانب يحتاج أن تفرد له دراسة متعمقة لتكشف عن أسباب ذلك (انظر الجدول رقم (٦) في الملاحق).

٧ ـ من حيث إجابات الآباء والأمهات وفق مستوى التعليم

لا توجد فروق دالة في محور حرية الرأي، في حين توجد فروق دالة إحصائياً في محورين: الحقوق والواجبات لصالح الحاصلين من الآباء والأمهات على مؤهل فوق الجامعي. وفي محوري المساواة هناك فروق دالة لصالح الحاصلين على تعليم جامعي من الآباء والأمهات، ما يدل على أن درجة التباين والأسلوب المتميز في التنشئة الاجتماعية قد ترجع لمستوى تعليم الآباء والأمهات (انظر الجدول رقم (٧) في الملاحق).

٨ ـ من حيث إجابات الآباء والأمهات وفق سنوات العمر

توجد فروق دالة إحصائياً في محور المساواة، لصالح الآباء والأمهات من أعمار أكبر من ٥٠ عاماً، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً في محوري الحقوق والواجبات، وحرية الرأي (انظر الجدول رقم (٨) في الملاحق).

خلاصة

ويمكن أن نخرج من هذا العرض بما يلي:

ـ إن حرية الرأي أمر متفق عليه حيث لا توجد فروق جوهرية حول قضاياه، وحول أن الحرية للجميع، وأن مناخ المنزل ليس متشدداً. وقد تحدد الحرية في إطار الأدوار المنوطة بكل من الذكر والأنثى، وقد رضي كل منهما بدوره.

ـ إن الآباء (أب ـ وأم) والأبناء (ولد ـ وبنت) قد اتسقت إجاباتهم، وتطابقت في كثير من البنود، ما يؤكد أن الأبناء يدركون أساليب التربية بالتوجه والرؤية نفسيهما اللذين يفرضهما عليهم الوالدان.

ـ تتطابق وتتفق وجهات نظر الأب والأم في أساليب التنشئة الاجتماعية خاصة في ما يتعلق بطرائق التربية وأساليب التوجيه للأبناء داخل الأسرة، وهذا شيء طيب من أجل تنشئة اجتماعية سليمة.

ـ إن هناك اتفاقاً عاماً على كثير من البنود، وإن وُجدت فروق فإنها تعود لمستوى الدرجة.

ـ البنات يجدن أن التكليف بالقيام بمساعدة الأم، أو القيام بأعمال المنزل أمر يشعرهن بالضيق، لما تعودن عليه من قيام الخدم بمثل هذه المهام.

ـ الأبناء الذكور أكثر تقبلاً للقيام بمساعدة الأب في الأعمال المنزلية.

ـ منزلة البنت، ورأيها ليس بالضرورة يجب أن ينتصر، داخل الأسرة، وخاصة لو تعارض مع رأي الأخوة، ولا يجب عليها أن تصر على رأيها وتتمسك به، بينما الأمر مختلف بالنسبة للابن.

ـ البنات يشعرن بأنهن أقل تميزاً من الاخوة داخل المنزل، وليس هذا وارداً لدى البنين.

ـ التنميط الجنسي، والأدوار الذكورية في المجتمع العربي واضحة بشكل محدد واضح.

ـ يبدو على الأسلوب العام في التنشئة الاجتماعية في الأسر الكويتية أنه يميل إلى الديمقراطية في جوانب كثيرة، ويبتعد في جوانب أخرى قليلاً.

ويمكن أن نستخلص بعض الملامح الديمقراطية مثل: توزيع الأدوار على الأفراد بشكل محدد، مع مراعاة نوع العمل أثناء توزيع المهام المنزلية، وقيام الكبار برعاية الصغار. الاحترام أساس التعامل بين الأفراد والمساواة في الاستجابة لمتطلبات الأبناء. وتشجيع حرية الرأي وقبول الرأي الآخر، بالإضافة إلى احترام جميع الناس من دون تمييز.

أما الأسلوب المخالف للديمقراطية فيتضح في تشدد الأسرة في أساليب التعامل من حيث تعزيز القوى الذكورية في الأسرة. عدم توافق الأب والأم في بعض أساليب التنشئة الاجتماعية، واعتبار الأب مصدر السلطة، إعداد وتنشئة البنات للقيام بأدوار محددة. مثل هذه الأساليب تؤثر في نتاج الأسر من الأبناء الذين يخرجون للمجتمع متشربين القيم التسلطية، ويتصفون بالجمود، والاتكالية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة نستطيع أن نقدم بعض التوصيات الإجرائية غير التقليدية وتتمثل في ما يلي:

١ ـ إعداد البرامج التربوية التطبيقية في صورة «لعب الأدوار» التي يقوم بها التلاميذ للعب دور الأب والأم، وذلك من خلال رعاية بعض الطيور والنباتات والحيوانات الأليفة، لإعدادهم لتحمل المسؤولية في المستقبل.

٢ ـ إعداد الأنشطة الحوارية في مجالس الآباء والأمهات، مع أبنائهم وذلك من خلال طرح القضايا الاجتماعية والديمقراطية، والتعرف على وجهة نظر الأبناء، والعمل على تقريب الفجوة بين الأجيال.

٣ ـ إنشاء «مراكز الأسرة» لتقديم الأنشطة التربوية مثل مسرحيات يشترك فيها الآباء مع الأبناء، للاطلاع على المستجدات الحديثة في أساليب التنشئة الاجتماعية.

٤ ـ التفكير في عمل حقيبة تربوية اجتماعية متنقلة، تتمثل في كونها سيارة مجهزة بالكتب، والأفلام ومعظم متطلبات الأسرة، وما يحتاجونه من استفسارات، تعرض أساليب حديثة ومداخل متطورة من نماذج المجتمعات الديمقراطية المعاصرة.

٥ ـ أن يقوم الإعلام ـ خاصة التلفزيون ـ بدوره التربوي عن طريق تقديم «برامج نوعية» ـ للصغار والكبار ـ وفي أوقات تتناسب مع ظروف كل الفئات المستهدفة، وأن تقدم بطريقة، وبلغة، تناسبان وعي المشاهد وفهمه، على أن تكون المادة العلمية وطرق التقديم تحت الإشراف الكامل لأساتذة التربية.

الملاحــق

المحاور مع متغيرات الدراسة

الجدول رقم (١)
الفروق في المتوسطات لاستجابات الأبناء
بحسب الترتيب الولادي على المحاور الثلاثة

المحور	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	الدلالة
الحقوق والواجبات	الأصغر	١٥,٤٣٧	١,٩٩٩	.٠٤٢	.٩٥٩
	الأوسط	١٥,٥٣٥	٢,٢٢٦		
	الأكبر	١٥,٤١٠	٢,٤٥٧		
المساواة	الأصغر	٢٢,١٨٧	٢,٣٤٤	٣,٤٤٩	.٠٣٥ دالة(**)
	الأوسط	٢٤,١٧٣	٣,٠٩٠		
	الأكبر	٢٣,٢٨٢	٢,٨٨٣		
حرية الرأي	الأصغر	١٥,٣٧٥	٢,١٨٧	١,٣٨١	.٢٥٥
	الأوسط	١٥,٤١٣	٢,٠٤٧		
	الأكبر	١٤,٧٦٩	١,٨٤١		

(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠٥.

الجدول رقم (٢)
الفروق في المتوسطات لاستجابات الأبناء
بحسب سنوات العمر على المحاور الثلاثة

المحور	العمر	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	الدلالة
الحقوق والواجبات	١٣ ـ ١٤	١٥,٧١٦	٢,٢٠٧	١,٤٦٥	.٢٢٨
	١٥ ـ ١٨	١٥,٢٣٨	٢,٢٩٨		
المساواة	١٣ ـ ١٤	٢٣,٧٤٦	٣,١٦٨	.١٠٩	.٧٤٢
	١٥ ـ ١٨	٢٣,٥٧١	٢,٨٤٣		
حرية الرأي	١٣ ـ ١٤	١٥,٥٨٢	١,٩٠٠	٤,٧٢٧	.٠٣٢. دالة(**)
	١٥ ـ ١٨	١٤,٨٢٥	٢,٠٦٧		

(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠٥.

الجدول رقم (٣)
الفروق في المتوسطات لاستجابات البنات
بحسب الترتيب الولادي على المحاور الثلاثة

المحور	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	الدلالة
الحقوق والواجبات	الصغرى	١٧,٣١٥	٢,٢٣٧	٣,٤٦٦	.٠٣٤. دالة(**)
	الوسطى	١٦,٨٢٦	٢,٠٠٢		
	الكبرى	١٥,٩٧٢	١,٧٩٦		
المساواة	الصغرى	٢١,٨٤٢	٢,٧٥٤	٣,٠٦٨	.٠٥٠. دالة(**)
	الوسطى	٢٢,٩٧٣	٣,٢٨٧		
	الكبرى	٢٣,٩٧٢	٢,٨١٣		
حرية الرأي	الصغرى	١٥,٤٧٣	٢,٣٨٩	٣٠٢	.٧٤٠
	الوسطى	١٥,٨٨٠	٢,١٥٥		
	الكبرى	١٥,٦٦٦	٢,٢٢٩		

(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠٥.

الجدول رقم (٤)
الفروق في المتوسطات لاستجابات البنات
بحسب العمر على المحاور الثلاثة

المحور	العمر	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	الدلالة
الحقوق والواجبات	١٣ ـ ١٤	١٦,٥٧١	٢,٣٩٤	٠٧٠.	.٧٩١
	١٥ ـ ١٨	١٦,٦٨٦	١,٩١٩		
المساواة	١٣ ـ ١٤	٢٢,٧١٤	٣,٦٧٠	.٤٩٤	.٤٨٣
	١٥ ـ ١٨	٢٣,١٨٦	٢,٩٩٠		
حرية الرأي	١٣ ـ ١٤	١٥,٨٥٧	٢,٣٠٤	٠٦٧.	.٧٩٦
	١٥ ـ ١٨	١٥,٧٣٥	٢,١٧٩		

الجدول رقم (٥)
الفروق في المتوسطات لاستجابات الأبناء والبنات
بحسب الترتيب الولادي على المحاور الثلاثة

المحور	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	الدلالة
الحقوق والواجبات	الأصغر	١٥,٦٨٠	٢,١٦٩	١,٨٩١	.١٥٣
	الأوسط	١٦,١٨٠	٢,٢٠٧		
	الأكبر	١٦,٤٥٧	٢,٣٠٥		
المساواة	الأصغر	٢٢,٠٠٠	٢,٥٤٣	٤,١١٧	.٠١٧ دالة(**)
	الأوسط	٢٣,٥٧٣	٣,٢٣٦		
	الأكبر	٢٣,٦١٣	٢,٨٥١		
حرية الرأي	الأصغر	١٥,٤٢٨	٢,٢٦٥	١,١٢٦	.٣٢٦
	الأوسط	١٥,٦٤٦	٢,١٠٨		
	الأكبر	١٥,٢٠٠	٢,٠٧٣		

(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠٥.

الجدول رقم (٦)
الفروق في المتوسطات لاستجابات الآباء والأمهات بحسب السكن على المحاور الثلاثة

المحور	السكن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	الدلالة
الحقوق والواجبات	الفروانية	١٥,٣١٥	١,٩٢١	٣,٢١٠	٠٤٢. دالة(**)
	الأحمدي	١٥,٤٥٢	٢,٠٩٦		
	حولي	١٦,٠٢٣	١,٨١٦		
المساواة	الفروانية	٢٥,١٤١	٤,٢٠٢	١,٩٢٠	.١٤٩
	الأحمدي	٢٤,٠٩٥	٣,١٢٦		
	حولي	٢٤,٥٩٥	٣,١١٦		
حرية الرأي	الفروانية	١٥,١٩٥	٢,١٧٥	٢,١٥١	.١١٩
	الأحمدي	١٥,٨٥٧	٢,١٢٣		
	حولي	١٥,٤٢٨	٢,١٠١		

(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠٥.

الجدول رقم (٧)
الفروق في المتوسطات لاستجابات الآباء والأمهات بحسب مستوى التعليم على المحاور الثلاثة

المحور	التعليم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	الدلالة
الحقوق والواجبات	يقرأ ويكتب	١٥,٤٥٩	٢,١٠٩	٢,٥٥٦	٠٣٩. دالة(**)
	ثانوي ودبلوم	١٥,٥٩٣	١,٨٥٠		
	جامعي	١٦,١٠٠	١,٦٠٤		
	فوق الجامعي	١٥,٥٨٣	٢,١٥١		
المساواة	يقرأ ويكتب	٢٤,١٣٩	٣,٥٣٨	٢,٧٣٩	٠٢٩. دالة(**)
	ثانوي ودبلوم	٢٤,٦٣٥	٣,٣٩٧		
	جامعي	٢٦,٤٠٠	٣,٧٦٥		
	فوق الجامعي	٢٥,٠٨٣	٣,٣٦٩		
حرية الرأي	يقرأ ويكتب	١٥,٦٠٦	٢,١٧٥	١,٣٨٥	.٢٤٠
	ثانوي ودبلوم	١٥,٠٤١	٢,١٢٣		
	جامعي	١٦,١٣٣	٢,١٠١		
	فوق الجامعي	١٦,١٦٦	٢,٠٣٧		

(**) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠٥.

الجدول رقم (٨)
الفروق في المتوسطات لاستجابات الآباء والأمهات
بحسب سنوات العمر على المحاور الثلاثة

المحور	العمر	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	الدلالة
الحقوق والواجبات	أقل من ٣٠	١٦,٠٠٠	١,٩٣٦	٢,١٥٣	٠٩٤.
	٣٠ ـ ٣٩	١٥,٨١٦	١,٨٢٢		
	٤٠ ـ ٤٩	١٥,٦٧٧	١,٩٥١		
	أكثر من ٥٠	١٥,٠٠٠	٢,١١٢		
المساواة	أقل من ٣٠	٢١,٦٦٦	٢,٣٩٧	٤,٨٣١	٠٠٣. دالة(*)
	٣٠ ـ ٣٩	٢٣,٩١٥	٣,٥٥٦		
	٤٠ ـ ٤٩	٢٤,٨٠٣	٣,٤٤٨		
	أكثر من ٥٠	٢٥,٦٦٠	٣,٥٨٣		
حرية الرأي	أقل من ٣٠	١٤,٦٦٦	٢,٨٢٨	٧٤٣.	٥٢٧.
	٣٠ ـ ٣٩	١٥,٣٢٣	٢,٣٥٣		
	٤٠ ـ ٤٩	١٥,٦٢٢	٢,٠٧٧		
	أكثر من ٥٠	١٥,٥٠٩	١,٨٨٧		

(*) دالة إحصائياً في مستوى ٠,٠١.

الطلبة الأعزاء

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية حول الأساليب المتبعة في التنشئة الاجتماعية في الأسرة الكويتية، وتستلزم الدراسة التعرف على آرائكم في ما يتعلق بمدى ممارسة هذه القيم في أسرتكم.

وبناء عليه فإننا نضع أمامكم مجموعة من العبارات، والمطلوب منكم قراءتها قراءة متأنية ووضع علامة (✓) أمام العبارة التي تعبر عن رأيكم.

علماً بأن استجابتكم ستكون ذات فائدة كبيرة من أجل البحث العلمي.

ولكم خالص الشكر والتقدير،

الباحثة

د. فاطمة نذر

البيانات العامة

يرجى التكرم بوضع علامة (✓) أمام البيانات التالية:

١ ـ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

٢ ـ العمر: من ١٣ ـ ١٤ سنة ☐ من ١٥ ـ ١٨ سنة ☐

٣ ـ الترتيب بين الأخوة: الأكبر ☐ الأوسط ☐ الأصغر☐

الطلبة الأعزاء: أرجو منكم قراءة البنود التالية ووضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي تعبر عن رأيكم.

م	العبارات	مدى الممارسة		
		دائماً	أحياناً	نادراً
١ -	أرى أن الأدوار المخصصة لكل فرد في الأسرة محددة بدقة.			
٢ -	أشعر بالضيق حين تزداد مطالب والدي لي للعمل في المنزل.			
٣ -	أشعر بأني لا أحصل على كل حقوقي داخل المنزل.			
٤ -	أرى أنه من حقي أن أتدخل في أمور أخي.			
٥ -	أحب مساعدة أبي في الأعمال المنزلية.			
٦ -	أرى أنه من حقي أن أتدخل في أمور أختي.			
٧ -	واجب على الأخ القيام بتلبية احتياجات أخته (صغيرة كانت أو كبيرة).			
٨ -	أتعامل مع جميع أخوتي (الذكور والإناث) من دون تفرقة.			
٩ -	يحترم جميع أفراد الأسرة دوري وإن كان صغيراً.			
١٠ -	أحترم الآخرين حتى ولو اختلفوا معي في الرأي.			
١١ -	أشعر بأن أسلوب والدي يختلف عن أسلوب والدتي في طريقة توجيهنا.			
١٢ -	أشعر بأن هناك تفرقة في تعامل الوالدين بيننا.			
١٣ -	أناصر أخي في رأيه ولو كان على خطأ.			
١٤ -	أرى أنني على صواب دائماً.			
١٥ -	أصر على رأيي إذا خالفتني أختي الصغرى أو الكبرى في الرأي.			
١٦ -	أغضب عندما تعارضني أختي في الرأي.			
١٧ -	أشعر بأني مميز في تعامل والديّ معي.			
١٨ -	تجاب جميع طلباتي في المنزل من دون تفرقة بيني وبين أخواتي البنات.			
١٩ -	أفضل التعامل مع إخواني الذكور من دون البنات داخل المنزل.			
٢٠ -	أحترم حريات الآخرين وإن تعارضت مع حريتي.			
٢١ -	أبي أكثر تشدداً من أمي في معاملتنا.			
٢٢ -	أحترم جميع الناس من دون تمييز بينهم.			
٢٣ -	تتمتع الأخت الكبرى في الأسرة بسلطة على باقي الأخوة.			
٢٤ -	يجب على الأخت خدمة إخوانها الذكور داخل الأسرة.			
٢٥ -	أشعر أنني لست متساوياً في حريتي مع أختي داخل المنزل.			
٢٦ -	أتلقى التعليمات والأوامر من الأب أكثر مما من الأم.			
٢٧ -	أتلقى التعليمات والأوامر من الأم أكثر مما من الأب.			
٢٨ -	أشعر بأن جو أسرتي متشدد.			

الطالبات العزيزات

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية حول الأساليب المتبعة في التنشئة الاجتماعية في الأسرة الكويتية، وتستلزم الدراسة التعرف على آرائكن في ما يتعلق بمدى ممارسة هذه القيم في أسرتكن.

وبناءً عليه فإننا نضع أمامكن مجموعة من العبارات، والمطلوب منكن قراءتها قراءة متأنية ووضع علامة (✓) أمام العبارة التي تعبر عن رأيكن.

علماً بأن استجاباتكن ستكون ذات فائدة كبيرة من أجل البحث العلمي.

ولكن خالص الشكر والتقدير،

الباحثة

د. فاطمة نذر

البيانـات العامـة

يرجى التكرم بوضع علامة (✓) أمام البيانات التالية:

١ ـ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

٢ ـ العمر: من ١٣ ـ ١٤ سنة ☐ من ١٥ ـ ١٨ سنة ☐

٣ ـ الترتيب بين الإخوة: الكبرى ☐ الوسطى ☐ الصغرى ☐

الطالبات العزيزات: أرجو منكن قراءة البنود التالية ووضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي تعبر عن رأيكن.

م	العبارات	مدى الممارسة		
		دائماً	أحياناً	نادراً
١ -	أرى أن الأدوار المخصصة لكل فرد في الأسرة محددة بدقة.			
٢ -	أشعر بالضيق حين تزداد مطالب والدتي لي للعمل في المنزل.			
٣ -	أشعر بأني لا أحصل على كل حقوقي داخل المنزل.			
٤ -	أرى أنه من حقي أن أتدخل في أمور أختي.			
٥ -	أحب مساعدة أمي في الأعمال المنزلية.			
٦ -	أرى أنه من حقي أن أتدخل في أمور أخي.			
٧ -	واجب على الأخت القيام بتلبية احتياجات الأخ (صغيراً كان أو كبيراً).			
٨ -	أتعامل مع جميع اخوتي (الذكور والإناث) من دون تفرقة.			
٩ -	يحترم جميع أفراد الأسرة دوري وإن كان صغيراً.			
١٠ -	أحترم الآخرين حتى ولو اختلفوا معي في الرأي.			
١١ -	أشعر بأن أسلوب والدي يختلف عن أسلوب والدتي في طريقة توجيهنا.			
١٢ -	أشعر بأن هناك تفرقة في تعامل الوالدين بيننا.			
١٣ -	أناصر أختي في رأيها ولو كانت على خطأ.			
١٤ -	أرى أنني على صواب دائماً.			
١٥ -	أصر على رأيي إذا خالفني أخي الأصغر أو الأكبر في الرأي.			
١٦ -	أغضب عندما يعارضني أخي في الرأي.			
١٧ -	أشعر أني مميزة في تعامل والديَّ معي.			
١٨ -	تجاب جميع طلباتي في المنزل من دون تفرقة بيني وبين اخواني الذكور.			
١٩ -	أفضل التعامل مع اخوتي البنات من دون البنين داخل المنزل.			
٢٠ -	أحترم حريات الآخرين وإن تعارضت مع حريتي.			
٢١ -	أبي أكثر تشدداً من أمي في معاملتنا.			
٢٢ -	أحترم جميع الناس من دون تمييز بينهم.			
٢٣ -	يتمتع الأخ الأكبر في الأسرة بسلطة على باقي الاخوة.			
٢٤ -	يجب على الأخ خدمة أخواته البنات داخل الأسرة.			
٢٥ -	أشعر أنني لست متساوية في حريتي مع أخي داخل المنزل.			
٢٦ -	أتلقى التعليمات والأوامر من الأب أكثر مما من الأم.			
٢٧ -	أتلقى التعليمات والأوامر من الأم أكثر مما من الأب.			
٢٨ -	أشعر أن جو أسرتي متشدد.			

الأمهات العزيزات

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية حول الأساليب المتبعة في التنشئة الاجتماعية في الأسرة الكويتية، وتستلزم الدراسة التعرف على آرائكن في ما يتعلق بمدى ممارسة هذه القيم في أسرتكن.

وبناء عليه فإننا نضع أمامكن مجموعة من العبارات، والمطلوب منكن قراءتها قراءة متأنية ووضع علامة (✓) أمام العبارة التي تعبر عن رأيكن.

علماً بأن استجابتكن ستكون ذات فائدة كبيرة من أجل البحث العلمي.

ولكن خالص الشكر والتقدير،

الباحثة

د. فاطمة نذر

البيانـات العامـة

يرجى التكرم بوضع علامة (✓) أمام ما يتفق ورأيكن وفق البيانات التالية:

١ ـ ولي الأمر: الأب ☐ الأم ☐

٢ ـ العمر: أقل من ٣٠ ☐ ٣٠ ـ ٣٩ ☐
٤٠ ـ ٤٩ ☐ ٥٠ فأكثر ☐

٣ ـ درجة التعليم: تقرأ وتكتب ☐ ثانوي ـ دبلوم ☐
جامعي ☐ فوق الجامعي ☐

٤ ـ محافظة السكن: العاصمة ☐ الجهراء ☐
الأحمدي ☐ الفروانية ☐ حولي ☐

الأمهات العزيزات: أرجو منكن قراءة البنود التالية ووضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي تعبر عن رأيكن.

م	العبارات	مدى الممارسة		
		دائماً	أحياناً	نادراً
١ -	أرى أن الأدوار المخصصة لكل فرد في الأسرة محددة بدقة.			
٢ -	تشعر ابنتي بالضيق حين أطالبها بالقيام بعمل في المنزل.			
٣ -	يشعر الأبناء بأنهم لا يحصلون على كل حقوقهم داخل المنزل.			
٤ -	أرى أن من حق الأخت أن تتدخل في أمور أختها.			
٥ -	تحب ابنتي مساعدتي في الأعمال المنزلية.			
٦ -	أرى أن الأخت من حقها أن تتدخل في أمور أخيها.			
٧ -	واجب على الأخت القيام بتلبية احتياجات أخيها (صغيراً كان أو كبيراً).			
٨ -	يتعامل جميع أبنائي (ذكوراً وإناثاً) مع بعضهم من دون تفرقة.			
٩ -	يحترم جميع أفراد الأسرة دور البنت وإن كان صغيراً.			
١٠ -	تحترم ابنتي الآخرين حتى ولو اختلفوا معها في الرأي.			
١١ -	أسلوبي يختلف عن أسلوب زوجي في طريقة توجيه البنين والبنات.			
١٢ -	تشعر البنت أن هناك تفرقة في تعامل الوالدين بين الأخوات.			
١٣ -	ابنتي تناصر أختها في رأيها ولو كانت على خطأ.			
١٤ -	ترى ابنتي أنها على صواب دائماً.			
١٥ -	تصر ابنتي على رأيها إذا خالفها أخوها الأصغر أو الأكبر في الرأي.			
١٦ -	تغضب ابنتي عندما يعارضها أخوها في الرأي.			
١٧ -	تشعر ابنتي أنها مميزة في تعامل الوالدين معها.			
١٨ -	تجاب جميع طلبات ابنتي في المنزل من دون تفرقة بينها وبين إخوانها الذكور.			
١٩ -	تفضل ابنتي التعامل مع إخوتها البنين داخل المنزل.			

الآباء الأعزاء

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية حول الأساليب المتبعة في التنشئة الاجتماعية في الأسرة الكويتية، وتستلزم الدراسة التعرف على آرائكم في ما يتعلق بمدى ممارسة هذه القيم في أسرتكم.

وبناءً عليه فإننا نضع أمامكم مجموعة من العبارات، والمطلوب منكم قراءتها قراءة متأنية ووضع علامة (✓) أمام العبارة التي تعبر عن رأيكم.

علماً بأن استجابتكم ستكون ذات فائدة كبيرة من أجل البحث العلمي.

ولكم خالص الشكر والتقدير،

الباحثة

د. فاطمة نذر

البيانات العامة

يرجى التكرم بوضع علامة (✓) أمام ما يتفق ورأيكم وفق البيانات التالية:

١ ـ ولي الأمر: الأب ☐ الأم ☐

٢ ـ العمر: أقل من ٣٠ ☐ ٣٠ ـ ٣٩ ☐ ٤٠ ـ ٤٩ ☐ ٥٠ فأكثر ☐

٣ ـ درجة التعليم: يقرأ ويكتب ☐ ثانوي ـ دبلوم ☐ جامعي ☐ فوق الجامعي ☐

الآباء الأعزاء: أرجو منكم قراءة البنود التالية ووضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي تعبر عن رأيكم.

م	العبارات	مدى الممارسة		
		دائماً	أحياناً	نادراً
١ -	أرى أن الأدوار المخصصة لكل فرد في الأسرة محددة بدقة.			
٢ -	يشعر ابني بالضيق حين أطالبه بالقيام بعمل في المنزل.			
٣ -	يشعر الأبناء بأنهم لا يحصلون على كل حقوقهم داخل المنزل.			
٤ -	أرى أن من حق الأخ أن يتدخل في أمور أخيه.			
٥ -	يحب ابني مساعدتي في الأعمال المنزلية.			
٦ -	أرى أن الأخ من حقه أن يتدخل في أمور أخته.			
٧ -	واجب على الأخ القيام بتلبية احتياجات أخته (صغيرة كانت أو كبيرة).			
٨ -	يتعامل جميع أبنائي (ذكوراً وإناثاً) مع بعضهم من دون تفرقة.			
٩ -	يحترم جميع أفراد الأسرة دور الابن وإن كان صغيراً.			
١٠ -	يحترم ابني الآخرين حتى ولو اختلفوا معه في الرأي.			
١١ -	أسلوبي يختلف عن أسلوب زوجتي في طريقة توجيه البنين والبنات.			
١٢ -	يشعر الابن أن هناك تفرقة في تعامل الوالدين مع الإخوان.			
١٣ -	ابني يناصر أخاه في رأيه ولو كان على خطأ.			
١٤ -	يرى ابني أنه على صواب دائماً.			
١٥ -	يصر ابني على رأيه إذا خالفته أخته الصغرى أو الكبرى في الرأي.			
١٦ -	يغضب ابني عندما تعارضه أخته في الرأي.			
١٧ -	يشعر ابني أنه مميز في تعامل الوالدين معه.			
١٨ -	تجاب جميع طلبات ابني في المنزل من دون تفرقة بينه وبين أخواته البنات.			
١٩ -	يفضل إبني التعامل مع إخوانه الذكور من دون البنات داخل المنزل.			
٢٠ -	يحترم ابني حريات الآخرين وإن تعارضت مع حريته.			
٢١ -	أنا أكثر تشدداً من زوجتي في معاملتي للأبناء.			
٢٢ -	يحترم ابني جميع الناس من دون تمييز بينهم.			
٢٣ -	تتمتع البنت الكبرى في الأسرة بسلطة على باقي الأخوة.			
٢٤ -	يجب على الأخت خدمة إخوانها الذكور داخل الأسرة.			
٢٥ -	يشعر ابني أنه ليس متساوياً في حريته مع أخته داخل المنزل.			
٢٦ -	يتلقى الأبناء التعليمات والأوامر مني أكثر مما من الأم.			
٢٧ -	يتلقى الأبناء التعليمات والأوامر من الأم أكثر مما مني.			
٢٨ -	يشعر الأبناء أن جو الأسرة متشدد.			

الفصـــل الثاني عشر

المرأة في مجتمع ديمقراطي: حالة الكويت(*)

موضي عبد العزيز الحمود(**)

مقدمـة

كم كانت رؤانا حالمة وخيالنا رحباً عندما ربطنا كثيراً من محطات تطلعاتنا ونقط إنجاز كثير من قضايانا المجتمعية ببدء الألفية الثالثة.. وها نحن الآن على أبواب قرن جديد، لا نلمس في واقع الحال تقدماً مرضياً أو حلاً ناجعاً لكثير من قضايانا التنموية التي لا زالت تراوح مكانها من دون إنجاز أو تقدم، وعلى رأسها قضايا المرأة.

نستقبل القرن الجديد ونحن ما زلنا في نقاشاتنا الحادة والمستمرة حول مسلمات انتهى العالم المتقدم من حسمها منذ قرون، حيث تستقبل الدول المتقدمة هذا القرن مسلحة بقوى العلم والمعرفة والمنهج الديمقراطي، معتمدة على قوى المجتمع كافة رجالاً ونساءً وبمختلف المهن والتخصصات، وبجميع الفئات، لتسيير أمورها وحل قضاياها والدفع بمجتمعاتها إلى مراتب التقدم المتسارعة. ونبقى نحن نراوح في مكاننا من دون تقدم ملحوظ في معظم نواحي حياتنا، ولكن يبقى عزاؤنا أن حوارنا متصل حول الديمقراطية وأسسها وأساليبها ومتطلباتها. فهي الأداة التي ستعيننا على العيش في عالم شديد التعقيد متسارع الخطى لا يستطيع مجاراته إلا من يدرك مفاتيحه العلمية

(*) في الأصل ورقة قدمت إلى: المؤتمر الثالث لقسم أصول التربية عن «الديمقراطية والتربية في الكويت والوطن العربي»، الذي عقد في جامعة الكويت في الفترة من ٢٧ ـ ٢٩ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٩.

(**) نائبة مديرة الجامعة للتخطيط ـ جامعة الكويت.

وأصول ممارساته الديمقراطية، كأسلوب حياة وكقواعد وتقاليد تساعد الأمم على مجابهة مشاكلها ومعالجة قضاياها لتصل إلى نتيجة مثمرة. . . ومن هذا المنطلق رحبت بعنوان الدراسة، «المرأة في مجتمع ديمقراطي»، التي ستناقش قضية المرأة من منظور ديمقراطي بحيث تتكامل مع ما طرح وسيطرح في الندوة من قضايا أخرى في مجال التربية والديمقراطية. . وسأحاول من خلالها عرض وجهة نظري من خلال المحاور التي حددتها إدارة الندوة لعلها تثري النقاش وتقرّبنا ولو خطوات قليلة من تحقيق الهدف.

أولاً: الإسلام وحقوق المرأة

عانت المرأة العربية بصورة عامة أوضاعاً اجتماعية ظالمة، في فترات تاريخية متعاقبة قبل الإسلام. فقد كانت المرأة متاعاً تابعاً للرجل تتعرض لسوء المعاملة، وكانت تعبّر عن العار والخطيئة والحظ السيئ في مجتمعات الجاهلية، وكان باطن الأرض مستقرَّها وهي طفلة موؤودة من دون ذنب جنته عدا كونها أنثى. وذلك لم يمنع بالطبع ظهور بعض النماذج المشرقة لبعض النساء العربيات ولكنها كانت نماذج محدودة العدد، وفي فترات زمنية متفاوتة. وكانت أبرز هذه النماذج بلقيس ملكة سبأ وملكتا مصر نفرتيتي وكليوباترة، كما كانت «الزباء» ملكة تدمر نموذجاً آخر للمرأة العربية ذات العزيمة القوية والنفوذ والسلطة في مجتمعها. . . ولكن خلاف هذه النماذج عاشت المرأة العربية وضعاً سيئاً فرضته التقاليد والنظم الاجتماعية السائدة وعززته سطوة الرجل وغلبته في المجتمعات الجاهلية العربية على امتدادها.

ولما جاء الإسلام بنوره أرسى حقوقاً مشروعة للمرأة حيث أقر التشريع الاسلامي المساواة بين الجنسين في الواجبات والحقوق وجعل التفاوت في مسائل توزيع العمل بينهما أمراً تحتمه طبيعة تكوين كل منهما ودوره داخل مجتمع الأسرة. وظهرت للمرة الأولى مبادىء العدل والحرية والمساواة بين الناس وتكافؤ الفرص كمبادىء نادى بها الاسلام، ولو أن تطبيقها في أرض الواقع لم يتماش مع روح الاسلام الحقة وعدالته.

ولقد بنيت فلسفة حقوق المرأة في الإسلام على مجموعة من الأسس:

أولها: النظرة المتساوية للرجل والمرأة باعتبارهما بشراً لا فضل لأحدهما على الآخر إلا بالتقوى والعمل الصالح **﴿يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم﴾**[1]. **﴿يا أيها الناس**

---

(١) **القرآن الكريم**، «سورة الحجرات،» الآية ١٣.

انظر: عبد الحميد اسماعيل الأنصاري، **قضايا المرأة بين تعاليم الإسلام وتقاليد المجتمع** (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٩).

اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالاً كثيراً ونساء واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام إن الله كان عليكم رقيبا﴾[٢].

ثانيها: وإن اؤتمنت المرأة على الأسرة فذلك لطبيعتها، ولكن ذلك لا يسقط حقها في العلم والعمل، ولا يؤثر ذلك في التكاليف الشرعية التي كلفت بها كالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وتأدية الأمانة وخدمة الأسرة والمجتمع **﴿فاستجاب لهم ربهم أني لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى بعضكم من بعض﴾**[٣]. **﴿والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر ويقيمون الصلاة ويؤتون الزكاة ويطيعون الله ورسوله أولئك سيرحمهم الله إن الله عزيز حكيم﴾**[٤].

ثالثها: إن مساهمة المرأة في الحياة العامة لا تقل أهمية عن مساهمة الرجل.. بل إن الاسلام فتح الباب واسعاً للمرأة للمساهمة في ميادين الحياة المختلفة، فشاركت المرأة الرجل الصلاة في المساجد وإن خُصِّصت لها الصفوف الخلفية، ونقلت الحديث وبرعت في مجال الدعوة، وسارت الى ميادين القتال للسهر على راحة المقاتلين، وامتهنت الطبابة ودلفت إلى معظم الميادين التي كانت حكراً على الرجال. ودعاها الاسلام الى ممارسة جميع حقوقها المشروعة في الحياة وفي العمل، بل شاركت في بيعة العقبة الكبرى وشاركت في بيعة الرضوان تحت الشجرة.

لقد جاء الإسلام ليزيل الحواجز السميكة التي أورثتها العادات والتقاليد في المجتمعات العربية والإسلامية القديمة، وليرفع من مكانة المرأة وقدرها كفرد داخل المجتمع وكمواطنة وكمسؤولة وربة بيت، وليقبل شهادتها ولتورَّث بقدر معلوم، وليكفل لها تمام الحرية والاستقلال.

ثانياً: المرأة وحقوقها في المجتمعات الغربية (نظرة تاريخية وإطلالة على الواقع)

لم تكن المرأة في الأمم الأوروبية القديمة أفضل حالاً من النساء في الأمم الأخرى، فقد اعتبرت المرأة قاصرة ومحرومة من الإرث والعرش.. وفي جميع مراحل حياتها كانت المرأة تحت وصاية الرجل الكاملة، سواء أكانت ابنة أو زوجاً، بل إن تلك العبودية زادت في بعض الأمم حداً أوجب حرق المرأة مع جثة زوجها عند

(٢) القرآن الكريم، «سورة النساء،» الآية ١.

(٣) المصدر نفسه، «سورة آل عمران،» الآية ١٩٥.

(٤) المصدر نفسه، «سورة التوبة،» الآية ٧١.

وفاته. . كما أجازت له حق نقل ملكيتها بوصيته بعد موته إلى سواه[٥].

كانت النساء الأوروبيات يجلسن أو يقفن على أقدامهن في الكنيسة مفصولات عن الرجال ولم يسمح لهن بالانتساب للوظائف الكهنوتية. وفي عصور الاقطاع سلبت حقوق المرأة وحرمت من الملكية في تلك الاقطاعات وتميز الرجل بالإرث والولاية.

ومع تقدم الزمن واختلاط الأوروبيين مع الأقوام الأخرى، وخاصة العرب في أسبانيا، حيث بدأت تلمع أسماء نساء عربيات مسلمات في التضحية والفروسية، ونشطت المرأة خلال الحروب الصليبية، وبتوافر العلم لجميع فئات الشعوب الأوروبية، تعلمت المرأة ومارست الاستقلالية الفكرية والمالية واشتركت في العمل الخيري، وأخذت كثيراً من حقوقها المدنية والاجتماعية، وبدأت تتطلع إلى حقوقها السياسية التي ظلت بين مد وجزر من القرن الثالث عشر حتى القرن الثامن عشر للميلاد.

ومع التقدم الحضاري وتزايد الثروات في العصور التالية، تقدمت المرأة بصورة أكبر حتى القرن الثامن عشر الذي لقب بعصر «اليقظة النسائية» حيث بدأ أنصار المرأة والناشطات من النساء في المجتمعات الأوروبية المختلفة، وعلى الأخص ألمانيا وفرنسا وانكلترا، المطالبة بتحريرها، وتطرقوا إلى حقوقها الاجتماعية والسياسية، فاشتركت بالجمعيات الخيرية والنوادي والمجالس البلدية. وأقبلت النساء على طلب العلم والأدب ودرسن في كبرى الجامعات وتذوقن الفنون بأنواعها كالرسم والتمثيل، ونشطت النساء، العاملات في حقل الدعوة للحقوق النسائية، ومن يناصرهن من الرجال والكتاب والساسة، إلى منح المرأة كامل حقوقها المدنية والسياسية. وتحقق ذلك للمرأة في الدول الاسكندنافية أول ما تحقق، فنلن هذا الحق في فنلندا عام ١٩٠٧، والنروج عام ١٩٠٨، وتبعتها بعد ذلك الدول الأوروبية الأخرى، وكذلك استراليا ١٩١٤، والدانمارك ١٩١٥، وانكلترا ١٩١٨، وروسيا ١٩١٨، وألمانيا ١٩١٩، والسويد ١٩٢٠، وهولندا ١٩٢١، وفرنسا ١٩٤٤.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد بدأت في بعض الولايات في مراحل متقدمة جداً، حيث حصلت المرأة على حق الانتخاب في بعض ولايات الشمال عام ١٨٦٩، ثم في ولاية وايومنغ عام ١٨٩٠، وتفاوتت الولايات في تاريخ منح الحق السياسي للمرأة حتى منحت كامل حقوقها في ولاية واشنطن عام ١٩١٠.

---

(٥) عمر رضا كحالة، **المرأة في القديم والحديث**، سلسلة بحوث اجتماعية؛ ٨ ـ ١٠، ٣ ج، ط ٢ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٢).

وفي جميع الأحوال نجد المرأة في المجتمعات المتقدمة قد قطعت شوطاً متقدماً في الانخراط في الحياة العامة وفي نيل حقوقها كاملة، وهي تساهم مع الرجل جنباً إلى جنب في بناء مجتمعاتها. . وتساوت في الحقوق السياسية وفي تسلم الوظائف السياسية المتقدمة، وإن برزت هناك بعض الممارسات المحدودة وسياسات التوظف التي تميز في الأجر والمزايا المادية بين الرجل والمرأة في سوق العمل. ولكن بصفة عامة لا يوجد تمييز يذكر في فرص التعليم وفي التمتع بالحقوق المدنية والسياسية المختلفة في هذه المجتمعات.

ثالثاً: ديمقراطية تعليم المرأة

تأرجح حق المرأة في التعليم في المجتمعات الانسانية بصفة عامة، والعربية بوجه خاص، بين الكثير من صور التردد والتشكيك في جدواه، كما تعرضت مناهج تربية المرأة وتعليمها إلى كثير من الآراء المختلفة والاجتهادات، حيث اختلف الباحثون في نوع الثقافة التي يجب أن تُغَذَّى بها عقول الفتيات، مستندين الى الاختلافات البيولوجية والفيزيولوجية بين الرجال والنساء. . . وتطرق الكثير من المثقفين الأوروبيين والعرب إلى أن المرأة في عقليتها وذكائها أدنى من عقلية الرجل وذكائه، ووفق هذا المنهج ركزت كثير من الدول في العصور الوسطى على قصر برامج تعليم الفتيات على موضوعات الاقتصاد المنزلي والفنون، واتخذت برامج تعليم المرأة منحى اختلف عن منحى تعليم الرجال في كثير من بقاع الأرض في تلك العصور، حتى بدأ عصر النهضة في أوروبا وبدأت المرأة تتحرك بنشاط لتغيير الثقافة المجتمعية التي تكرس هذا الواقع، وتنادى كثير من المفكرين والفلاسفة في الغرب إلى القول بوجوب تعليم البنات بمستوى مناهج الرجال ومحتواها نفسيهما.

أما في بلادنا الشرقية فقد طرحت قضية توحيد المناهج للمناقشة في الثلاثينيات، وخاصة في مصر، عندما تكلمت وتحركت بنشاط رائدات الحركات النسائية وبدأت المناهج التعليمية توحَّد للطلبة والطالبات. ومع التقدم والتطور في مجالات التربية والتعليم صيغت الأهداف التعليمية بشكل يعنى بالانسان بصفة عامة ويمنحه العلم والتربية كمواطن صالح مسلح بالعلم والخبرة من دون تمييز بالنسبة لجنسه. وقد كانت ديمقراطية التعليم بمعنى الحصول عليه والوصول إلى المدارس حقاً مكفولاً للمواطنين جميعاً. هذا من الناحية المبدئية أو النظرية. . ولكن ظلت الممارسات الحقيقية في كثير من الأقطار العربية بعيدة عن هذه الروح الديمقراطية، وعانت البنت الحرمان من التعليم أحياناً. . أو بالاكتفاء بالتمتع بفرصة قصيرة في مراحل التعليم الأولى. ومع التطور والتقدم الطبيعي للمجتمعات العربية لم تعد مسألة تعليم الفتاة قضية قائمة وانما اصبح التعليم أمراً أساسياً للمواطن بصفة عامة.

ولكن تبقى هناك قضية أخرى، وهي كيف تخلق مناهجنا التعليمية الوعي بدور المرأة ومكانتها داخل المجتمع؟ وهل هناك ديمقراطية حقة في عرض وتأكيد دور المرأة والرجل في المجتمع الحديث؟ لا شك في أن الكثير من الدراسات العلمية والمتابعات الجادة للمناهج الدراسية في الوطن العربي بوجه عام، وفي الكويت ومنطقة الخليج بوجه خاص، تلمس تحيز المناهج الدراسية للرجل، حيث لا تزال المناهج الى الآن تكرس دور الأم أو الابنة التي تجول في المنزل بملابس الطبخ وتعتني فقط بعائلتها، وهذا ليس تقليلاً من هذا الدور وشأنه، ولكن التوازن في عرض دور المرأة في مواقع العمل والمنزل وتكامله أمر واجب.

كما تقف الأجهزة الاعلامية في الخندق نفسه مع مناهجنا لتظهر المرأة في دور هو الغالب وهو دور ربة الأسرة والأم، وعلى الرغم من أهمية هذه الأدوار كما أسلفنا. . الا أن المرأة الحديثة تلعب أدواراً عديدة وعلى القدر ذاته من الأهمية بالنسبة لمجتمعاتها، كإنسانة مثقفة وكمهنية متخصصة، إما طبيبة، أو مدرّسة، أو عالمة، أو في غير ذلك من المهن التي برعت فيها المرأة، ولا تزال الجهود المطلوبة لتأكيد ديمقراطية التعامل مع جناحي المجتمع رجالاً ونساءً ضمن مناهج التعليم قضية تبحث وتناقش حتى وقتنا الحالي.

رابعاً: حقوق المرأة الكويتية

لعبت المرأة الكويتية بصورة عامة أدواراً عديدة داخل مجتمعها وأسهمت بفاعلية في نماء هذا المجتمع، سواء من خلال مساهمتها ضمن أدوارها التقليدية داخل الأسرة، أو في مجال العمل وفي مواقعه العديدة التي شغلتها وما زالت. وهي في تكامل أدوارها تحملت عبئاً ليس بالقليل من مسؤولية المشاركة المجتمعية في قضايا البناء والتنمية.

وفي جميع هذه الأدوار كان المجتمع الكويتي ينظر إلى المرأة نظرة ملؤها الاحترام والتقدير لجميع هذه الأدوار، سواء أكانت ضمن مجال الأسرة أم أثناء ممارستها لأعمال خارج المنزل. ولم تكن هناك حقوق مكتوبة وإنما عقود اجتماعية متعارف عليها سمحت للمرأة الكويتية بالحركة والتطور من دون حجر أو تزمت، وفتح المجتمع عقله ومؤسساته لاستيعاب المرأة في دور العلم والمشاركة والعمل بعد ذلك، وكانت قواه المختلفة تدفع بهذا الاتجاه وتشجع المرأة نفسها لسلكه. ساعد في ذلك ما شكلته النساء من ثقل عددي تمثل في نصف المجتمع حيث بلغت النساء ٤٩ بالمئة من اجمالي أعداد السكان الكويتيين في الستينيات (١٩٦٥) وزادت إلى ٥٠ بالمئة عام ١٩٩٥، وبلغت ٥٠,٥ بالمئة عام ١٩٩٨، وبالتحديد بلغ مجموع عدد الإناث ٣٩٧,٣٣٣ من المجموع

الكلي للسكان الكويتيين البالغ عددهم ٧٨٦,٠١٠ نسمة[٦]. كما عززته مكانة المرأة في المجتمع الكويتي القديم الذي لعبت فيه المرأة دوراً رئيسياً أثناء غياب الزوج في فترات الغوص والسفر، وتحملت المسؤولية الكاملة عن أسرتها في هذه الأوقات. كما أقبلت النساء الكويتيات بعقل متسع وشهية مفتوحة على العلم والاستزادة منه، وبالتالي نجحت المرأة الكويتية بكفالة جملة من الحقوق لنفسها، تقدَّمها بالطبع الحقُّ في التعلم والعمل والمشاركة الكاملة والفاعلة في بناء المجتمع. ولن نتطرق في هذه الدراسة إلى الحقوق القانونية والأسرية التي هي خارج نطاقها، ولكننا سنناقش بإيجاز حق التعلم والعمل والحق السياسي للمرأة.

١ ـ حق العلم والتعلم

شهدت الثلاثينيات بداية تعليم الفتاة الكويتية، حيث انتقلت فتيات الكويت من التعليم التقليدي (المطوِّعة وهي معلمة القرآن في المنازل) إلى التعليم النظامي في مدارس الدولة، حيث وفرت الدولة عدداً منها مع بداية عامي ١٩٣٦ و١٩٣٨، وتتابعت المراحل بعد الابتدائية لتشمل المتوسطة والثانوية. ثم التحقت الفتاة الكويتية بطلائع البعثات الدراسية الى جمهورية مصر العربية، وذلك في الخمسينيات لاستكمال تعليمها العالي في التخصصات الجامعية المختلفة.

ولعل المتابع للاحصاءات المنشورة لمساهمة الاناث في قطاع التعليم ومراحله المختلفة يدرك المساهمة المتزايدة للفتاة الكويتية في مدارس التعليم العام (المدارس الحكومية)، حيث بلغت أعداد الإناث في جميع مراحل التعليم العام وفق احصاءات عام ١٩٩٨/١٩٩٧ ـ ١٥٠,٩٠١ ـ طالبة مقابل ١٤٩,٦٩٠ طالباً. وعند النظر إلى مراحل التعليم المختلفة نجد أن من بين أعداد المنتمين إلى التعليم الابتدائي شكلت الإناث ما مجموعه ٤٦,٩٧٥ مقابل ٤٧,٢١٣ من الذكور وفق إحصاءات العام نفسه.

أما في المدارس المتوسطة فقد شكلت الطالبات ٤٤,٩٠٦ مقارنة بأعداد الذكور التي بلغت ٤٥,٤٧٢ طالباً.

أما في المدارس الثانوية فقد بلغت أعداد الإناث ٣٦,٣٢٢ مقارنة بعدد الذكور الذي بلغ ٣٣,٣٢٢. ولعل الظاهرة تتكرر ولكن بشكل أكثر وضوحاً في التعليم العالي، حيث شكلت نسبة الإناث في الجامعة أغلبية واضحة بلغت ١١,٠٧٣ من اجمالي الطلبة المسجلين مقارنة بـ ٥,٢٦٨ من الذكور في عام ١٩٩٨. وقد انعكست هذه الأغلبية بوضوح في عدد الخريجين من الجامعة لتشكل الاناث كذلك أغلبية

---

(٦) الكويت، وزارة التخطيط، **المجموعة الإحصائية** (الكويت: الوزارة، ١٩٨٩).

الخريجين ـ ١٥٦٢ خريجة مقابل ٦٧٣ خريجاً للعام نفسه.

أما في معاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، فقد شكلت الإناث كذلك أغلبية واضحة تمثلت بعدد ٨٧٦٣ طالبة مقابل ٦٩٠٤ طلاب. ولعله جدير بالذكر أن نبيّن أن ذلك التوجه في غلبة أعداد الإناث في النظام التعليمي من المتوقع أن يستمر حتى السنوات القادمة، وفق دراسة أعدها المجلس الأعلى للتخطيط حول نسبة الإناث في التعليم، الجامعي، والتطبيقي، وذلك حتى عام ٢٠٢٥، وهي تبين أن الأعداد في التعليم التطبيقي (معاهد وكليات فقط) ستبلغ ٢٠٣٧ من الذكور، و١٩,٤٥٠ من الاناث. أما في التعليم الجامعي فقد بلغ عدد الذكور ١١,٤٠٢ والإناث ٢٣,٥٨٤، ما يعكس بحق إقبال الفتاة الكويتية على التعليم بدافع شخصي، وبإيمان من أولياء الأمور، وبتشجيع من الدولة. ولعل من يراقب ذلك الوضع الذي تشكل الإناث فيه تفوقاً عددياً واضحاً في مراحل التعليم الثانوي والعالي، يتساءل عن الفرص الحقيقية للمشاركة الكاملة أمام نصف المجتمع ومدى توافرها.

٢ ـ المرأة الكويتية وحق العمل

نظر المجتمع الكويتي إلى عمل المرأة منذ القدم نظرة محترمة، حيث امتهنت كثير من النساء الكويتيات في المجتمع الكويتي القديم بعض الأعمال، إما بدافع الحاجة المادية وإعالة الأسرة، أو بدافع حب العمل وإتقان مهنة ما. فتحركت النساء الفقيرات خارج المنازل لتأدية بعض الأعمال المنزلية مقابل أجر، وامتهنت نساء العائلات الميسورة في منازلهن أعمال الخياطة والتطريز وغيرها من أعمال برعت فيها كثير من النساء الكويتيات[٧].

وبانتشار التعليم بين الفتيات الكويتيات، تقدمت المرأة للعمل في سلك التعليم وفي الدوائر الحكومية المختلفة، وزادت نسبة المشاركة النسائية في سوق العمل بشكل ملحوظ. ويمكننا أن نرصد تطور المرأة في سوق العمل إذا ما عرفنا أنها شكلت ما نسبته ٠,٧ بالمئة في عام ١٩٥٧ لتتطور إلى ١ بالمئة في عام ١٩٦٥، ثم ١,٢ بالمئة في عام ١٩٧٠، و٣,١ بالمئة في عام ١٩٧٥، ثم ٦,٧ بالمئة عام ١٩٨٠ و١٠,٦ بالمئة عام ١٩٨٥، وبعد عشر سنوات، أي في عام ١٩٩٥ بلغت النسبة ١٥,٦ بالمئة، وأخيراً بلغت النسبة ١٨,٢ بالمئة في العام ١٩٩٨. وتظهر الصورة بشكل أكثر قرباً إذا ما قسنا نسبة العاملات في عام ١٩٩٨ إلى نسبة من هنّ في سن المشاركة في سوق العمل،

(٧) دلال فيصل الزبن، **مفهوم العمل عند المرأة الكويتية**، تقديم أحمد أبو زيد (الكويت: ذات السلاسل، ١٩٨٩).

أي في الفئات العمرية (١٥ سنة وحتى ٥٥ سنة والبالغ عددهن ٢٠٥,٧٠٤)، حيث بلغت النسبة في الحالة الأخيرة وللعام نفسه ٣٥ بالمئة، أي بنسبة أكبر من الثلث تقريباً، أي أن بين كل ٣ نساء في سن العمل هناك واحدة منهن تعمل فعلاً. وهي نسبة مشاركة عالية في جميع المقاييس العالمية.

المرأة في الوظائف العامة: وقد تكون الصورة أكثر تقريباً عندما نقيس مشاركة المرأة في الوظائف الحكومية أو الجهاز العام للدولة، حيث يعتبر القطاع الحكومي هو الموظِّف الأكبر للمواطنين، نساء ورجالاً، والذين تزايدت نسبة مساهمتهم فيه على ٩٣ بالمئة من إجمالي قوة العمل الكويتية، وذلك يشكل في اجماله ١٤٨,٧٦٦ موظفاً وفق احصاءات ١٩٩٦، وقد شكلت المواطنات العاملات ما نسبته ٣٣ بالمئة منهم أو ٤٩,٠٩٣ موظفة. وتشير الاحصاءات نفسها إلى أن القطاع الحكومي يوظف غالبية النساء الكويتيات العاملات، بما يعادل ٩٥ بالمئة من اجمالي المساهمات في سوق العمل. وهذا العدد يتوزع بين وزارات الدولة وأجهزتها المختلفة. كما نجد أن المواطنات يشكلن كذلك الأغلبية من النساء العاملات في هذا القطاع من وزارات وإدارات الدولة المختلفة، وذلك من اجمالي الكويتيات وغير الكويتيات فيه، واللواتي شكلت نسبتهن ٤٠ بالمئة من اجمالي العاملين في الدولة، وفق بيانات ديوان الموظفين في آذار/مارس ١٩٩٦.

ولقد تفاوتت نسبة تشغيل النساء بين الأجهزة الحكومية لتصل إلى أقصاها في وزارة التربية، ٦٣ بالمئة من اجمالي العاملين في الوزارة، وتصل إلى أدناها في الأمانة العامة للأوقاف، ٥ بالمئة من اجمالي العاملين في الأمانة، وبنسبة متفاوتة في الوزارات والهيئات الأخرى وتشغل النساء في هذا القطاع وظائف عدة تتدرج من الوظائف الكتابية والتنفيذية الى الوظائف المهنية والوظائف الاشرافية، ومستويات الادارة الوسطى والادارة العليا (وكيل مساعد/وكيل/مديرة الجامعة).

المرأة في المستويات الإدارية: ارتقت المرأة الكويتية سلم الكادر الاداري الحكومي على وجه الخصوص لتحتل الوظائف الإشرافية (رئيس شعبة ورئيس قسم) ووظائف الإدارة الوسطى (مراقبة ومدير ادارة) ووظائف الإدارة العليا (مدراء عموم، ووكيل مساعد ووكيل وزارة) وما هو في حكمها، وهي الوظائف التي تعتلي قمة الأجهزة الادارية.. ومن الملاحظ أن المرأة الكويتية شكلت نسبة جيدة من الوظائف الادارية الإشرافية والوسطى، وذلك وفق المعدلات العالمية المقبولة، حيث بلغت نسبة المشاركات في الادارة الوسطى ١١ بالمئة من جملة الشاغلين للمناصب في هذا المستوى، بينما لم تتعد النسبة ٥ بالمئة من الوظائف القيادية العليا.. وبالطبع يظل السلم الاداري في درجته العليا، وهي درجة وزير، غير متاحة للمرأة، وذلك بفعل

القوانين القائمة التي تمنع المرأة من الترشيح والانتخاب لمجلس الأمة، وبالتالي تولي الوزارة.

أما في القطاع الخاص فما زال عدد النساء محدوداً إلى درجة كبيرة في الوظائف الادارية العليا في هذا القطاع، وإن بدأ حالياً يفتح المجال واسعاً لمشاركة المرأة في قواه العاملة وكوادره الإدارية المختلفة.

أعداد الإناث في وزارات وإدارات الدولة حتى تاريخ ٢٨/ ٢/ ١٩٩٦

الوزارات والإدارات	عدد الإناث	إجمالي الموظفين	النسبة المئوية
وزارة التربية	٢٥٨٣٢	٤٠٧٤٩	٦٣
وزارة الأشغال العامة	٥٤٧	٣٠٠٩	١٨
بلدية الكويت	٨٦١	٦٩٩٠	١٢
وزارة المواصلات	٢١٨٦	٧٣٢١	٣٠
وزارة التعليم العالي	٢٠١	٣٨٢	٥٣
وزارة المالية	٤٢٢	١١٨٣	٣٦
وزارة الإعلام	٥٦٥	٣٧١٥	١٥
وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل	٤١٣٦	٨٠٧٢	٥١
وزارة الصحة العامة	١٤٠٨٥	٢٧١٢١	٥٢
الإدارة العامة للجمارك	١٥٧	٢٥٦٥	٦
وزارة التجارة والصناعة	٦٦٣	١٥٥٦	٤٣
ديوان الموظفين	١٢٧	٣٥٠	٣٦
الديوان الأميري	١٩٩	٨٨٤	٢٣
وزارة العدل	٥٥١	٢٣٩٨	٢٣
مجلس الأمة	١٠٦	٥٧٤	١٨
وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية	١٩٢	١٩٥١	١٠
ديوان المحاسبة	٩١	٤٠١	٢٣
الإدارة العامة للطيران المدني	١٠١	١١٣٠	٩
مجلس الوزراء	٢٧٩	٧٧٢	٣٦
المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب	١٣٠	٣٣٢	٣٩
وزارة الكهرباء والماء	٦١٩	٥٧١٦	١١
وزارة الخارجية	١٧٠	٨٧٠	٢٠
وزارة التخطيط	٤٣٦	٨١٥	٥٣
وزارة الداخلية	١١٣١	٨٤٤٠	١٣
وزارة الدفاع	٦٤٣	١٥٦٩	٤١
الإدارة العامة للإطفاء	٤٢	٢٧٤١	٢
الهيئة العامة للزراعة والثروة السمكية	٢٠٠	١١٥٨	١٧
الإدارة العامة لمنطقة الشعيبة	٥٩	٤٩٩	١٢
بنك التسليف والادخار	١٢١	٣١٥	٣٨
وزارة النفط	١٥٦	٣٥٢	٤٤
بيت الزكاة	٦٤	٢٣٢	٢٨

يتبع

تابع

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب	١١٠٧	٢٨٧٦	٣٨
مؤسسة الموانىء الكويتية	٧٢	٢١٥١	٣
إدارة الفتوى والتشريع	١١٤	٢٨٥	٤٠
الهيئة العامة لشؤون القصر	٢٩٩	٥٦٤	٥٣
ديوان متابعة أعمال الجهاز الإداري	٧٧	١٤١	٥٥
الهيئة العامة للشباب والرياضة	٦٦	٣٢٨	٢٠
الأمانة العامة للأوقاف	٩	١٦٤	٥
المجموع	٥٦٨١٦	١٤٠٦٧١	٤٠

المصدر: الكويت، ديوان الموظفين، إدارة المعلومات (آذار/مارس ١٩٩٦).

٣ ـ المرأة الكويتية والحق السياسي

على الرغم من تفوق المرأة عددياً في المجتمع الكويتي، وعلى الرغم من تفوقها في قطاعات التعليم المختلفة، وعلى الرغم من مشاركتها الواسعة والمتسارعة في الوظائف العامة وسوق العمل بوجه عام، فما زالت المرأة الكويتية محرومة من الحق السياسي متمثلاً في حق الانتخاب والترشيح لمجلس الأمة الكويتي. . وبالتبعية محرومة من تولي الوزارة، حيث ينص القانون صراحة على أن من يكلف بالحقيبة الوزارية يجب أن تتوافر فيه شروط الترشيح والانتخاب.

لقد كانت هناك محاولات عديدة لإصلاح الوضع الخاطىء في قانون الانتخابات، الذي يعزل نصف المجتمع من المشاركة الفاعلة في عملية اتخاذ القرار السياسي داخل المجتمع.

وخلال ثمانٍ وثلاثين سنة هي عمر الحياة الديمقراطية في الكويت لم تنجح المحاولات المتعددة وعددها تسع محاولات، قام بها العديد من نواب الشعب المتعاقبين بهدف اصلاح الخلل الواضح. وفي كل هذه المحاولات كان مجلس الأمة يكرس مبدأ التمييز ضد المرأة وفصل نصف المجتمع عن المشاركة، بحجة حماية المرأة والخوف عليها، والنأي بها عن دهاليز وممارسات السياسة الوعرة.

وفي حقيقة الوضع، كان مجلس الأمة يمعن في تنحية المرأة في الوقت الذي يزداد فيه وعيها وتأهيلها وتطلعاتها، وهو أمر لم تقبله المرأة الكويتية واستمرت في التصدي له ولا تزال. ولن أتطرق إلى المدخل الشرعي في مناقشة هذه القضية التي تعتبر في رأيي محسومة شرعاً، من قبل أن تحسم سياسياً، ولصالح المرأة التي أمرها خالقها بالمشاركة الكاملة، وكلفها بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وبقول الحق وبالاتقان في العمل وبجميع التكاليف الشرعية التي كلف بها الرجل، ولكنني أؤكد أن هذا الوضع الشاذ في ممارستنا الديمقراطية أمر ننفرد به كدولة ونشذ من خلاله عن ممارسات الدول الديمقراطية جميعها، الاسلامية منها وغير الاسلامية، وهو وضع

يتعارض في أبسط معانيه مع ما تنادي به جميع المواثيق الانسانية والاتفاقات العالمية، وعلى رأسها اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة المعتمدة في كانون الأول/ديسمبر ١٩٧٩ من قبل الجمعية العمومية في الأمم المتحدة، والتي تدعو الى منح المرأة حق المساواة في الحياة السياسية والعامة.

وفي ١٥ أيار/مايو ١٩٩٩ تغير هذا الوضع إلى واقع آخر بفعل الأمر الأميري الذي صدر أثناء حل مجلس الأمة حلاً دستورياً، ليقرر حق المرأة السياسي كاملاً، ترشيحاً وانتخاباً، وليكلف الحكومة بوضع الآلية المناسبة لإقرار هذا الحق. وعلى أثر ذلك صدر مرسوم بقانون رقم ٩ لسنة ١٩٩٩ بتغيير المادة الأولى من قانون الانتخاب[٨].

وما زال هذا المرسوم ينتظر المناقشة داخل المجلس، وهو الأمر الذي سيتم قريباً لوضع المجتمع جميعه وكوحدة واحدة في التوجه نفسه لمحاربة التخلف، ولخوض معركة التنمية كاملة، وهذا هو الهدف الأسمى الذي سعى له أمير البلاد والذي سيتحقق بعون الله ومشيئته.

ولا شك في أن معركة البناء والتطور قضية مجتمعية مهمة لا يمكن التصدي لها أو الوفاء بأعبائها إلا بتعبئة عناصر المجتمع كافة، رجالاً ونساءً، وعبر ممارسات وأساليب ديمقراطية تفتح باب المشاركة الحقيقية واسعاً وتمهد الفرص للاستفادة من طاقات أفراده وعلمهم وعملهم وكفاءتهم.

(٨) أعاد مجلس الأمة الكويتي النظر بهذا الأمر الأميري، في تاريخ لاحق، متمسكاً بالوضع السابق الذي يحرم المرأة من حقوقها السياسية المشار إليها أعلاه (المحرر).

تـعـقـيـب

كمال ابراهيم مرسي(*)

حاولت أن أربط بين البحثين في سياق واحد فوجدت أن المرأة أساس عملية التنشئة الاجتماعية الديمقراطية، وكنت أتمنى وجود بحث ثالث عن الرجل في مجتمع ديمقراطي لأربطه أيضاً بالتنشئة الاجتماعية الديمقراطية وأقول إن الأب والأم هما أساس عملية التنشئة الاجتماعية وليست الأم وحدها كما يعتقد البعض.

بخصوص البحث الأول بعنوان «التنشئة الاجتماعية الديمقراطية، كما يدركها الوالدان والأبناء في الأسرة الكويتية»، الذي قدمته د. فاطمة نذر، انه بحث ميداني جاد حاولت فيه الباحثة الكشف عن إدراك الآباء والأمهات والأبناء لأساليب التنشئة الديمقراطية في الأسرة الكويتية. وتقوم فكرة البحث على أساس أن الديمقراطية قيمة وممارسة: قيمة ننميها عند أطفالنا من خلال ما يدركونه من قدوة حسنة في معاملة والديهم لهم معاملة تتسم بالاحترام وتقدير الآراء والأفكار والمشاعر، وممارسةٌ من خلال تشجيع الأبناء على أن يكونوا ديمقراطيين في التعبير عن الرأي واحترام الرأي الآخر والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والمساواة بين الجميع.

وقد أحسنت الباحثة في تحديد المحاور التي تظهر فيها التنشئة الديمقراطية، وهي إدراك الآباء والأمهات والأبناء للواجبات والحقوق والمساواة وحرية الرأي من خلال معاملة الوالدين لأبنائهما. ومن الملاحظ في نتائج البحث اتفاق الآباء والأمهات والأبناء حول نقاط كثيرة في المعاملة الوالدية، أما نقاط الخلاف فكانت قليلة وتتعلق بالعادات والتقاليد الخاصة بتفضيل الذكور على الإناث في بعض الأسر، وإعطاء الولد حرية التعبير عن الرأي أكثر من البنت، وغيرها من العادات التي نلمس أنها في طريقها إلى الزوال. فكثير من الأسر الكويتية لم تعد تفرق بين الذكر والأنثى ولم تعد

(*) أستاذ في قسم علم النفس التربوي ـ جامعة الكويت.

تحرم الفتاة من التعبير عن رأيها ومن تحمل المسؤولية. بل تسعى أسر عديدة إلى إكرام البنات والاستبشار بهن امتثالاً لقول الرسول عليه الصلاة والسلام: «ليس أحد من أمتي يعول ثلاث بنات أو ثلاث أخوات فيحسن إليهن إلا كن له ستراً من النار» (رواه البيهقي).

ونلخص تعقيبنا على هذا البحث في الآتي:

١ ـ لا يولد الإنسان ديمقراطياً ولا دكتاتورياً، ولكنه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية يمكن أن يتعلم الديمقراطية أو الدكتاتورية وفق ما تنمو فيه من خصائص في الشخصية وما يجده من ممارسات يقتدي بها.

٢ ـ أشار د. الرميحي بالأمس إلى معوقات في ثقافتنا الديمقراطية، من مثل افتقار الحوار وعدم قبول الآخر وعدم احترام الوقت والنظرة الدونية للحرف اليدوية وغيرها، وهذه ليست من خصائص ثقافتنا ولكنها من أخطاء التنشئة الاجتماعية في الأسرة التي تنمّي هذه المعوقات وتنقلها من جيل إلى جيل. فنحن نربي أطفالنا على عدم الحوار وعدم قبول الآخر وعدم احترام الوقت والنظرة الدونية للحرف اليدوية.

٣ ـ إذا أردنا أن ننمي الديمقراطية في مجتمعنا أو الشورى في مجتمعنا فلا بد من تعديل أساليب التنشئة الاجتماعية في البيت والمدرسة بما يساعد على تنمية قيم الديمقراطية ويشجع على ممارستها مع أبنائنا في البيت والمدرسة والجامعة، فقيم الديمقراطية تتشكل في الطفولة وتصقل في المراهقة.

٤ ـ الشخص الذي يرشد ناضج الشخصية واثقاً من نفسه يكون قادراً على التعامل مع الناس بديمقراطية. فإذا كان رئيساً لا يتسلط ويحترم مرؤوسيه وإذا كان مرؤوساً يحترم نفسه ولا ينافق رؤساءه.

أما من يرشد غير ناضج الشخصية غير واثق من نفسه فإنه يتسلط إذا كان رئيساً ويسقط ضعفه على مرؤوسيه ويتكبر عليهم ولا يتقبل منهم رأياً أو فكراً، وإذا كان مرؤوساً ينافق ويكذب ويغش ويخضع لرؤسائه.

وهذا يعني أن ممارسة الديمقراطية تتطلب تنشئة أجيال تؤمن بها وتمارسها وتثق في نفسها وتثق في خالقها **﴿ربنا هب لنا من أزواجنا وذرياتنا قرة أعين واجعلنا للمتقين إماما﴾**[1] والله ولي التوفيق.

أما بحث د. موضي عن المرأة في مجتمع ديمقراطي فعلى الرغم من أنها أشارت في مقدمته إلى أن قضايا المرأة على رأس قضايانا التنموية التي لا زالت تراوح مكانها من دون إنجاز أو تقدم، إلا أنها أثبتت في ثنايا البحث أن المرأة حققت نجاحاً كبيراً

---

(١) القرآن الكريم، «سورة الفرقان،» الآية ٧٤.

في مجالات عديدة، وحصلت على الكثير من حقوقها التي حرمت منها لسنوات طويلة، وهذا دليل على أن قضايا المرأة تحركت وأحرزت تقدماً كبيراً في وقتنا الحاضر. والأدلة على ذلك كثيرة في هذا البحث.

وألخص تعقيبي على هذه الورقة في الآتي:

١ ـ لم تحقق المرأة إنجازاتها الكبيرة في التعليم والعمل إلا بوقوف أبيها أو أخيها أو زوجها أو ابنها بجوارها، فوراء كل امرأة ناجحة رجل عظيم يشجعها ويؤيدها ويأخذ بيدها.

٢ ـ تتطلب الديمقراطية تكافؤ الفرص بين الجنسين وتوزيع المراكز والأدوار الاجتماعية، فيوضع الرجل المناسب في المكان المناسب والمرأة المناسبة في المكان المناسب، وفق استعدادات وقرارات وميول وظروف كل منهما.

٣ ـ تتطلب قيمنا ومعتقداتنا وعاداتنا أن يكون للمرأة مكانة اجتماعية مميزة تجعلها موضع رعاية وحماية أهليها ومجتمعها، ولا يعني هذا أنها أقل من الرجل في أي شيء.

٤ ـ لا تحبذ قيمنا ومعتقداتنا حتمية الصراع بين الجنسين أو استغلال الرجال للنساء أو سيطرة جنس على جنس، كما يزعم مفكرو تحرير المرأة، لأن النساء شقائق الرجال والزوجة لباس لزوجها والابن في طاعة أمه، فالجنة تحت أقدامها.

٥ ـ يجب أن تتواصل جهود العلماء والمفكرين والقادة والمصلحين حتى تحصل المرأة على حقوقها كاملة وتبلغ شخصيتها التي يريدها الإسلام لها وتقوم بدورها في بناء الأسرة والمجتمع.

القسم الثاني

النـــــدوات

الفصل الثالث عشر

الديمقراطية في الوطن العربي(*)

(١)

رؤية واقعية للتحولات الديمقراطية في الوطن العربي ومستقبلها

جواد محمد الحمد(**)

مدخل

إن من حق أبناء هذه الأمة أن يعيشوا فيها بحرية وكرامة، إن من حقهم أن يعطوا الفرصة ليلحقوا بركب الشعوب الأخرى في الانشغال بشؤون التقدم والتطور، إن من حق هذه الأمة أن تلتفت إلى بناء نفسها ومواجهة الأخطار الخارجية التي تتهدد أبناءها وحضارتها وثرواتها ومستقبلها الدولي. إن شعوبنا العربية لا تقل ثقافة ولا تعليماً ولا إمكانيات مادية وثروات طبيعية عن بقية دول العالم، بل إن بلادنا هي نبع المواد الخام التي تدير مصانع الحضارة الغربية، ولذلك فليس من العدل أن نبقى نحن أبناء العرب محرومين من الحرية والديمقراطية، ولذلك فإنني أنظر بتفاؤل كبير إلى حجم ونوع التحول الذي يجتاح المنطقة العربية بالتحول نحو مزيد من الحرية والديمقراطية، ولئن كانت بعض هذه التجارب قد مرت بمراحل عصيبة ولا تزال. ولئن كانت بعض أقطارنا لا تزال مترددة في فتح أبواب الحرية والديمقراطية السياسية

(*) يتضمن هذا الفصل ثلاث دراسات قدمها كل من د. جواد محمد الحمد، والنائب أحمد باقر، ود. مجدي حماد.

(**) رئيس مركز دراسات الشرق الاوسط ـ الأردن.

في بنيانها السياسي والاجتماعي فإننا ندخل القرن الواحد والعشرين متطلعين إلى جو من الحرية ونظام متكامل يقوم على قاعدة تداول السلطة، واحتواء الجهود وحشد الإمكانات العربية لبناء الحضارة وتحقيق السيادة والريادة العالمية.

أولاً: التحول الديمقراطي في الوطن العربي في القرن العشرين بين الأصالة والتأثر بالاستعمار

في ظل التراجع الحضاري العربي، وسيطرة الاستعمار على مقدرات الأمة في أوائل هذا القرن، أخذ العرب يبحثون عن سبيل للخروج من تلك البوتقة، ويبحثون عن مقومات وأسس تأخذ بأيديهم للنهوض، خاصة في زمن وصف بزمن تسارع الاحداث، وتكاثر النماذج وتعدادها ما بين فاشي ورأسمالي واشتراكي وديمقراطي ليبرالي كل في دولته ومنشئه، عوضاً من تجارب الأوروبيين الغنية والناتجة من صراعات طبقية متتالية أدت الى حدوث نقلة نوعية داخل المجتمعات الغربية.

وقد تلخص الفكر الليبرالي الغربي الذي ساد حياة المستعمر بكلمة واحدة أطلقت على نظام سياسي اجتماعي اقتصادي يعتقد أن من شأنه أن يرفع من مكانة أي دولة وينهض بشعوبها إذا راعت الدولة في نظام حكمها شروط ذلك النظام، ومرت بمراحل محددة وخطوات معينة ومستمرة لتحقيقه، وهو النظام الديمقراطي.

ولم يظهر هذا المصطلح في كتابات العرب في القرن التاسع عشر، فيما استخدمت مصطلحات أصيلة أخرى مثل الشورى، وأهل الحل والعقد، والعدل والإنصاف. وقد تم تداول مصطلح الديمقراطية بعد الحرب العالمية الأولى في الأقطار العربية.

وكتب رفاعة الطهطاوي حول ذلك بقوله: «إن ما يسميه الفرنسيون الحرية هو ما يطلق عليه عندنا العدل والانصاف، وذلك لأن معنى الحرية بالحكم هو إقامة التساوي في الأحكام والقوانين بحيث لا يجور الحاكم على إنسان، بل القوانين هي المحكِّمة والمعبِّرة».

وقد انشغل كثير من الكتاب والباحثين في الفكر الإسلامي بقضية الشورى، برجوعهم إلى منابع الفكر الإسلامي وتطبيقاته زمن الخلفاء الراشدين، ووجدوا أن «منابع الفكر تعتبر أن الأمة هي الأساس، فهي مصدر السلطات ولا تجتمع على ضلال، وهذه الأمة تقوم على فكرة المساواة لا سادة فيها ومسودين، والشريعة هي التي تحدد لكل حقوقه ومسؤولياته، وكأن الفكرة الإسلامية تقوم على أساس أن الأمة طبقة واحدة من أحرار متساوين يتفاضلون بالكفاية والعمل، كما أن الأمة هي التي

تختار «الإمام» من خلال ما عرف بالبيعة العامة. وقد خلصوا إلى أن المؤسسات التي تعبر عن المفاهيم الإسلامية قد غيبت فترة طويلة ما أحدث ثغرة كبرى في الوطن العربي. وقد تناول بعضهم هذه المفاهيم وفق الإطار الثقافي الغربي، حيث عالجوه بطرق مختلفة نسبياً.

وبذلك يتبين أن التفاعل الحضاري مع المستعمر ساهم إلى حد ما في استحضار الأمة لمعانيها الذاتية في المجال الديمقراطي والحريات، كما دفع النخب المثقفة من أبنائها إلى دراسة النموذج الديمقراطي الغربي ومحاولة الاستفادة منه، وفي الوقت نفسه تسبب العسف والظلم والجور الذي مارسه الاستعمار بحق الامة العربية بتشكيل تيار عريض في معظم الأقطار العربية يعمل على بناء أسس وقواعد الحرية والاستقلال. ومع بواكير الاستقلال العربي أواسط القرن اتجه النظام السياسي الى اعتماد الدساتير كمنظم أساسي لحياة المجتمع والدولة، ثم تسارعت التحولات نحو أشكال متعددة من الحياة السياسية، اقتبس كل منها اجزاء معينة من الديمقراطية، خاصة في ما يتعلق بقواعد وأسس الاختيار الشعبي لممثلي الأمة، ما شكل ديمقراطيات عربية ناشئة تبلورت خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن على شكل تحولات سياسية تسعى إلى المشاركة الكاملة في الحكم وإدارة دفة البلاد.

ثانياً: تشخيص الحقبة الديمقراطية القائمة والعوامل المؤثرة فيها

١ ـ تطور مفهوم الديمقراطية

مر مفهوم الديمقراطية بعدة منعطفات أدت إلى تطوره، أهمها:

- الحرب العالمية الأولى ١٩١٤.
- ما بين الحربين العالميتين الأولى والثانية ١٩١٤ ـ ١٩٤٥.
- الحرب العالمية الثانية وما بعدها ١٩٤٥ ـ ٢٠٠٠.

ورُصد هذا التطور في تلك المراحل من خلال مجالات ثلاثة:

أ ـ **أعمال المفكرين وكتاباتهم**: ومن الأمثلة على ذلك كتابات الطهطاوي والكواكبي وغيرهما، ممن حاولوا البحث عن جذور للمصطلح الديمقراطي في الموروث الإسلامي، ووصلوا الى مقارنته بالشورى والعدل في الفكر الإسلامي.

ب ـ **الحركات التنظيمية**: حيث نشطت حركة الأحزاب، وتكونت مجموعات سياسية، واتسع انتشارها بين طبقات المجتمع العربي، كل له اتجاهه وكل له عقيدته الخاصة به، ورؤاه المستقبلية والمستقلة عن الآخر تأثراً بالتعددية السياسية الغربية.

ج ـ **ممارسة الحكم**: تمثل ذلك في التطور الذي لحق بالدساتير العربية، ونظم سن القوانين، وكذلك على صعيد اتخاذ القرارات حيث كانت تتم مشاورات ومداولات حولها، ونشأ في معظم أرجاء الوطن العربي ما يعرف بالدواوين، فكان يجمع الديوان مجموعة كبيرة من شرائح المجتمع المختلفة يتشاورون في ما بينهم حول قضايا الحكم، وقد تحولت هذه الى صور برلمانية وشورية في معظم ارجاء الوطن العربي في ما بعد.

وعرف هذا التطور بطور الانبعاث الحضاري، وقد بانت آثاره بوضوح في مجالات حياة الأمة، وتجسد في محاولات للإصلاح والتجديد والإحياء، كما تسبب بتطور نوعي تمثل في الانتقال من البرامج السياسية العامة الى المضمون العقائدي، ومن الاهتمام بالديمقراطية السياسية الى الاهتمام بالديمقراطية الاجتماعية على تفاوت في اعتبار الوزن التاريخي الحضاري لقيم ومبادىء المجتمع العربي ومقوماته الدينية والحضارية والتاريخية.

إن الحديث عن الديمقراطية بشكل عام يصطدم في كثير من الأحيان ببعض الأفهام والانطباعات غير الدقيقة، وأعتقد انه يجب التفريق جيداً بين الديمقراطية الغربية التي تشمل الجوانب الاجتماعية والسياسية في آن واحد، والديمقراطيات التي نتناولها اليوم والتي تتناول الديمقراطية السياسية المتعلقة بنظام تداول السلطة أو المشاركة في السلطة السياسية. وفي ظل هذا التفريق فإننا نتجاوز الجدليات المتعلقة بالتباين الاجتماعي والحضاري وربما الديني بيننا وبين المجتمعات الغربية، وحتى لا تكون هذه حجة لحجب الحريات العامة والديمقراطيات السياسية والمشاركة الشعبية. وفي ظل تبني كل من إيران والسودان ـ وهما نظامان سياسيان إسلاميان ـ لهذه الديمقراطية السياسية بإطارها العام فإن الأمر لم يعد محط جدل كبير، كما أن القبول الذي تواضعت عليه الاتجاهات السياسية العربية بكل أطيافها لهذا النمط من الديمقراطية قد دفع عجلة الحريات خطوات إلى الأمام في عدد من الأقطار العربية، برغم أن بعض هذه الديمقراطيات لا تزال ناشئة، وأن بعضاً آخر منها مصاب بالتذبذب، هذا إضافة إلى التدخلات الأجنبية السياسية والاقتصادية والفكرية والأكاديمية في تشويه تجاربنا المختلفة. إلا أننا نقول إن النهج الديمقراطي السياسي قد أصبح جزءاً من بنية الحريات العامة الواجب على الدولة حمايتها وصيانتها، وأن على القوى السياسية والاجتماعية الفاعلة في المجتمع أن تتحرر من الانطباعات الانغلاقية لتقود شعوبها وتشارك في بناء أوطانها وأمتها من دون تردد أو إضاعة وقت، مع الاستفادة من التجارب العالمية المتنوعة وبما يتوافق مع قيمنا وثقافتنا العربية الأصيلة.

٢ ـ مكونات الديمقراطية العامة

إن الديمقراطية ليست بذرة موجودة في الثقافة الخاصة بأي شعب، ولكنها نتاج لتضافر عوامل متعددة داخلية وخارجية، تدفع إلى إحداث تغيير في النظام السياسي القائم من خلال تحليل الواقع بموضوعية، وبكل ما فيه من النزاعات والتوازنات والمطالب المتميزة والمتعددة والمتباينة التي تكون حقيقة هذا الواقع السياسي الخاص بكل مجتمع، وتتلخص هذه العوامل في:

أ ـ البنية السياسية والتوزيع الاجتماعي،

ب ـ البنية الاقتصادية والثقافية،

ج ـ طبيعة ومقومات السياسة الخارجية،

د ـ الموقع الجيوسياسي لكل دولة.

وتحتاج هذه العوامل إلى معالجة وتحليل ودراسة عن طريق الحوار والمشاركة والمساءلة والشفافية والمحاسبة، كما أن تطبيق الديمقراطية السياسية العامة القائمة على المساواة والعدل والحرية وحماية الفرد من تعسف الحاكم وظلمه، ومساواته التامة مع جميع الناس أمام القانون والدستور في ظل ما يسمى بالتعددية السياسية، وحرية اختيار جميع المواطنين لممثليهم، يعد نهجاً أساسياً لبلورة مسيرة أي مجتمع ونجاح أي أمة في مواجهة التحديات. وثمة خطان يحكمان المسار الديمقراطي، أحدهما سياسي والآخر اجتماعي، وإذا كان للمسار الاجتماعي خصوصياته الثقافية والدينية والتاريخية، فإن المسار السياسي يكاد يتشابه مطلبياً وتكويناً بين كل المجتمعات على قاعدة تداول السلطة وإفساح الحريات العامة.

٣ ـ إشكالية تباين مفهوم الديمقراطية

أحاطت بالوطن العربي ظروف خاصة تسببت بتشكيل تباين واضح في مفهوم الديمقراطية على صعيدي المكوّن الغربي لها، والتعددية الاجتماعية والسياسية في البنية العربية، وكان من أبرز هذه الظروف المؤثرة:

أ ـ الاستعمار الجاثم على الأرض العربية طوال النصف الاول من القرن العشرين، واستمرار تهديد الأمن القومي العربي بفعل الأخطار الخارجية وتكريس الضعف والعجز في الميدان العسكري.

ب ـ التبعية السياسية والاقتصادية للدولة المستعمرة من قبل الدول المستقلة حديثاً.

ج ـ تفاقم أزمة الهوية والثقافة في بعض الأقطار العربية تحت الاستعمار، خصوصاً في ظل غياب محددات الثقافة العربية وتزايد التأثر بثقافة وحضارة الأقوى وفق نظرية ابن خلدون.

د ـ الافتقار إلى الحس التاريخي عند مواجهة مشكلة الديمقراطية في الوطن العربي.

لكن الأمر يختلف كثيراً على صعيد الغرب، حيث يتمتع باستقلالية عامة، وسيطرة على الغير، وميّزته عوامل وظروف أخرى تتباين مع ظروف الوطن العربي، وقد أثرت في تشكيل مفاهيمه وواقعه الديمقراطي الخاص، وأبرزها:

أ ـ عدم تدخل أي طرف خارجي في الميادين السياسية والعسكرية الخاصة بدوله.

ب ـ عدم وجود عدو خارجي واقعياً بعد الحرب العالمية الثانية، اللهم إلا سباق الرعب والردع مع الاتحاد السوفياتي، وهو ما لم يشكل عائقاً أمام التوجهات الديمقراطية لهذه الدول، بل ربما كان سبباً من أسباب نموها وتجذرها في هذه المجتمعات.

ج ـ التحرر الاقتصادي، بالإضافة إلى استنزاف خيرات وثروات المناطق المستعمرة لزيادة الرصيد وتكوين قوة ذاتية اقتصادية.

د ـ عدم وجود أزمة هوية أو ثقافة، بل على العكس الشعور بالغطرسة والكبرياء في ظل سيادة المفاهيم الاستعمارية والغرور الحضاري.

وتبقى المفارقة المهمة حيث نشأ النظام الديمقراطي في الدول الأوروبية كثمرة لصراعات طبقية دامت طويلاً، ولها أسبابها الاقتصادية والطبقية في الصراع بين البرجوازية والمجتمع.

وفي ضوء هذه المعادلة غير المتكافئة بحث العرب عن مقومات جديدة تدفعهم لمحاولة التطور والنهوض، واعتبرت التجارب الغربية الغنية والناتجة من صراعات متتالية داخل المجتمع الغربي والتي أدت الى احداث نقلة نوعية داخل المجتمع نفسه مدخلاً لتطوير مفاهيم المجتمع العربي المستقبلي، خاصة أن الاطار الديمقراطي السياسي قد نقل المجتمع الغربي «من تخلف وظلم واستبداد الى حرية وعلم ومساواة وحياة كريمة لأفراد المجتمع الواحد، ومن فقر مدقع واحتكار للثروة المالية في أيدي الطبقة البرجوازية الى انتعاش اقتصادي وتساو في القانون وحق التملك، ما أدى الى بناء اقتصادي متين كوّن قوة لهذه الدول والمجتمعات»، وجعلها تعطي المؤسسة الديمقراطية فرصتها الكافية للتجذر والسيطرة على حياة المجتمع والدولة، حيث أصبح الفكر

الغربي الليبرالي ينظر الى الديمقراطية كنظام سياسي اجتماعي اقتصادي من شأنه أن يرفع من مكانة أي دولة وينهض بشعوبها، حيث تقوم العلاقة بين الحاكم والمحكوم على قاعدة العدل وخدمة المجتمع.

واعتبر بعض المفكرين الغربيين مفهوم الديمقراطية هذا بأنه مفهوم قديم عرفته المجتمعات المختلفة في صياغات متباينة ومارسته بدرجات متفاوتة، ثم اتخذ شكلاً جديداً إبان الثورة الفرنسية، وأن ثمة مثلاً أعلى ديمقراطياً تتطلع إليه الايديولوجيات والنظم، على الرغم من اختلاف حظها من الاقتراب إليه، حيث يكون الحكم على هذا النظام أو ذلك بالديمقراطية (بفحص آلياته وممارساته). ومنهم من خلص إلى أن الديمقراطية أسلوب ملائم تدير به النخبة السياسية الذكية (وبالتالي الدولة) مجمل النشاط الاجتماعي للأمة، ويعتمد هذا الأسلوب على تكوين النخبة ذاتها وقابليتها للتجدد، وهو يعظم من قدرتها على مشاركة الحاكم في صنع القرارات ويتطلب ذلك أوضاعاً مؤسسية تعبر عن تعدد الارادات وتوازن معين بين القوى. كما يعتبر تنشيط الحوار والاتصال لنقل المدركات والتطلعات بين الحاكمين والمحكومين في إطار العقيدة المشتركة الأسلوب الملائم للوصول الى نقطة توازن عام، ويتضمن ذلك توسيع دائرة النشاط الاجتماعي في مستوياته المختلفة الى أقصى حد ممكن، أي زيادة التفاعل الشعبي والبحث الحر عن البدائل الأفضل.

غير أن الفكر العربي يدرك أن الديمقراطية تطور ونتاج صراعات طبقية اقتصادية المنشأ في أوروبا. بيد أن المفارقة تبرز حين يواجه الفكر العربي مشكلة الديمقراطية في الوطن العربي، إذ يتحول من ذلك المنظر الى آخر جديد يفتقر الى الحس التاريخي، بل يمكن وصفه بأنه عقائدي صرف، ويتشكل من رغبات نحو الديمقراطية والحرية في غياب التساؤل عن جوهر وقوة وتماسك البنى الاجتماعية والاقتصادية، هذا ناهيك عن أن الوطن العربي لم يكن إلا جزءاً من تلك المستعمرات الموجهة سياسياً والتابعة للغرب اقتصادياً وثقافياً، والضعيفة عسكرياً، والمتخلفة حضارياً وعلمياً وتقنياً، والمصابة بالجهل والتخلف اجتماعياً.

ثالثاً: التحديات التي تواجه التحول الديمقراطي في الوطن العربي

تتعدد مصادر التحديات التي تواجهها عمليات التحول الديمقراطي في الوطن العربي، وتتوزع اساساً على عوامل داخلية وخارجية، غير أن بين بعض هذه العوامل علاقات ومُعامِلَ ارتباط خاصاً يستند اساساً الى التضرر المصلحي للطبقات المهيمنة والبرجوازية، التي تتشكل عبر ارتباطات محلية واقليمية وربما دولية، ما يجعل تقسيمنا إياها إلى داخلية وخارجية ربما لا يحمل أي معنى سياسي حاسم.

١ ـ التحديات الداخلية

أ ـ غياب البعد التاريخي لأعمال المفكرين العرب الذين شغلوا بموضوع الديمقراطية.

ب ـ الافتقار الى دراسات جادة لبنية المجتمع العربي من أجل تأسيس فهم شامل ورفيع له وللقوى المتصارعة فيه.

ج ـ العجز عن فهم العوامل الفاعلة في البنى الاجتماعية التي أفرزت أنظمة الحكم والممارسة السياسية.

د ـ إن ممارسة الديمقراطية في الوطن العربي هي ممارسة أيديولوجية رغبوية تغيب فيها الممارسة الفعلية المؤسسية في الواقع.

هـ ـ وجود عوامل خاصة داخل المجتمع العربي مثل:

- انتشار الفقر ووجود فئة كبيرة من الناس تحت خط الفقر.
- البطالة وتفاقمها وتزايد عدد العاطلين عن العمل.
- انحصار الوعي والثقافة في أيدي نخبة قليلة من المجتمع.
- ضعف مساحة الحرية والتعبير عن الرأي.

٢ ـ التحديات الخارجية

أ ـ مصالح وأطماع الدول الكبرى وبعض الجهات الأخرى الموجودة في الوطن العربي، والتي قد تتأثر بوصول القوى السياسية المناهضة لها الى الحكم عبر العملية الديمقراطية.

ب ـ عدم رغبة بعض الأطراف (أو الدول) في استقرار وأمن الوطن العربي.

ج ـ الخوف من وصول التيارات الإسلامية الى الحكم عن طريق الديمقراطية.

د ـ عدم تحقق السلام في المنطقة، والسير نحو تسوية للصراع العربي ـ الإسرائيلي.

رابعاً: محددات مستقبل التحول الديمقراطي في الوطن العربي

١ ـ المحددات الداخلية

- قدرة الحكومة على تحمل نتائج الجو الديمقراطي والتعايش معه.

• قدرة المعارضة على استيعاب واقع المجتمع من جهة، وواقع المنطقة من جهة أخرى، وتحديد أهم الإشكاليات التي تعيق التقدم.

• القدرة الإعلامية والاقتصادية المستقلة للمعارضة ومدى نجاحها في تكتيل الشعوب حول برامجها.

• مدى تفاعل المجتمع مع الأطروحات البديلة ووعيه لمدى أهمية دوره في تطوير الواقع السياسي والاقتصادي في بلده.

• المقدار الذي تتحلى به قيادات الجيوش وأجهزة الأمن من التضحية والإيثار، حيث يلزمها ذلك لزوم الحياد والتزام القانون والعمل على إنجاح التجربة انطلاقاً من مصلحة البلاد الكبرى.

• قدرة المعارضة والحكومة على الوصول الى مفاهيم مشتركة للمواطنة والولاء والوطنية.

٢ ـ المحددات الخارجية

• نظرة الغرب لطبيعة القوى المشاركة في الحياة الديمقراطية وتخوفاته الكبيرة من وصول الإسلاميين إلى الحكم عبرها.

• نتائج الجهود الدولية في حسم الصراع العربي ـ الصهيوني وانعكاسات ذلك على القوى السياسية المشكلة للمجتمع.

• انعكاس الحياة الديمقراطية على الدول المجاورة لكل دولة، وأثر ذلك في علاقات الشعوب والدول في كل إقليم.

• موقف الدول الغربية وخصوصاً الولايات المتحدة حيال حجم ونوع التطور الديمقراطي في أي بلد وفقاً لانعكاساته السلبية والايجابية على مصالحها الخاصة.

ولا بد من الإشارة الى أن محصلة تفاعل هذه العوامل، يمكن أن تشكل مسار الحياة الديمقراطية في أي بلد عربي. وفي ضوء توقعات المفكرين العرب والقريبين من رسم وصناعة مستقبل المنطقة العربية، فإن على العالم أن يستعد للتعامل مع شرق أوسط جديد تقوده عدة دول عربية وإسلامية خلال العقدين القادمين، كثمرة لتزايد تأصيل العلاقة والمشاركة بين أصحاب القرار والقوى السياسية في المنطقة.

خامساً: ملامح وإمكانات قيام نظام عربي ديمقراطي نموذج

١ ـ إمكانات قيام نظام عربي ديمقراطي نموذج

إن إمعان النظر بطبيعة التحولات التي اصابت المجتمعات الانسانية الأخرى في حقبة التسعينيات يشير بشكل واضح الى قوة الدفع التي امتلكتها شعوب كثيرة للتحول السريع والانقلابي نحو النظام الديمقراطي. وعلى الرغم من اختلاف طبيعة ومعادلات التحول العربي عن انماط وتكوينات هذه المجتمعات، غير أن ما شهده الوطن العربي خلال الفترة نفسها فتح آفاقاً جديدة وامكانات رحبة لعملية تغير ديمقراطي واسع التقطت مجموعة من الحكومات العربية رسالتها، وبدأت تبدي نوعاً من التأقلم معها للمحافظة على مصالح النخب الحاكمة، فيما يبدو أن البقية منها سعت للبحث عن مسائل أخرى للتعبير تعتقد انها الأكثر حماية لمصالحها وامتيازاتها التي ورثتها على مر العقود الماضية. ولعل التمعن بهذه الظواهر والتحولات يكشف أن أبرز هذه الامكانات يستند الى:

أ ـ العمق التراثي لمفاهيم وقيم الشورى في جوانبها الدينية والاجتماعية.

ب ـ ارتباط النظم غير الديمقراطية بمفهوم الاستعمار والتخلف وتزايد عزلتها محلياً ودولياً.

ج ـ تزايد حجم واتساع ثورة المعلومات والاتصالات والاتجاه نحو العولمة ما يجعل فرص الانغلاق شبه معدومة خلال العقد القادم.

د ـ اتساع دائرة المطالبة بالمشاركة بالقرار السياسي عبر العملية الديمقراطية ما جعل التوجه الديمقراطي نوعاً من الاجراء الوقائي لحماية مصالح النظام واطالة عمره.

هـ ـ تزايد نفوذ الحركات الاسلامية بتلاوينها المختلفة ما يجعل الانفتاح والديمقراطية اطارين واسعين واكثر نجاحاً في احتواء التوجهات المتطرفة التي قد تتسلل الى هذه الحركات.

و ـ الضغط الغربي على الدول العربية لتطبيق شكل ما من أشكال النظم الديمقراطية ولو على سبيل المحاكاة بغض النظر عن جدية هذه التوجهات أو أهدافها.

٢ ـ ملامح النظام الديمقراطي العربي النموذج

إن الديمقراطية السياسية التي يجب أن نسعى لبنائها وتطويرها في بلادنا هي ذانك النظام والآلية اللذان يوفران الفرص الكاملة لكل أفراد المجتمع بغض النظر عن توجهاتهم السياسية والاجتماعية ليقدموا خلاصة أفكارهم وإبداعاتهم ويشاركوا في

إدارة القرار في الدولة، ويقوّموا أعمال الحكومات ومؤسساتها، ويبحثوا عما يطور الأمة لإقراره، وما يعيق تقدمها لإزالته. إن مثل هذه التوجهات يجب أن تعمل على توحيد شعوبنا وامتنا لا أن تفرقها، فلا نريد أن نستبدل دكتاتورية الحكومات بدكتاتورية القانون أو الفئات الاجتماعية أو الحزبية.

إن تطبيق الديمقراطية بشكلها السليم، وعلى **قاعدة الحرية للجميع لتداول السلطة في بلادنا** سوف يقلل من فرص اللجوء إلى العنف لتحقيق الأهداف السياسية، وسيحد من أي ظواهر متطرفة، وسيعمل على توجيه الطاقات نحو البناء والعطاء المستمر، وبذلك يعد الاستبعاد والمنع الذي تنص عليه القوانين في بعض بلداننا إنما هو «حرية انتقائية»، وتمييز غير إنساني بين أبناء الوطن الواحد. وإذا أردنا أن ننظر إلى تجارب الآخرين لنستفيد منها في هذا المضمار فلندرس التجربة الأوروبية التي احتوت في ظلالها كل الفئات الاجتماعية من اليسار إلى اليمين ومن العلمانيين إلى المتدينين، ومن الأغنياء إلى الفقراء، فليس هناك فكر أو توجه أو إنسان ليس من حقه العيش بحرية في بلده ووطنه وبين أهله، وإن كفالة هذه الحرية من قبل الدولة وفق «قوانين غير تمييزية» هي السبيل إلى تنمية الحرية وسيادة مفاهيم تداول السلطة، وصهر الطاقات في برامج المجتمع والدولة، وتوحد الاتجاه بين الحكومات والشعوب نحو التقدم والرقي والازدهار. ولكي نقرر بقوة وثقة أن لدينا نظامنا الديمقراطي العربي النموذج والخاص، علينا أن نقيم هذا النظام على القواعد الاساسية التالية:

أ ـ تشريع اجراء الانتخابات التشريعية الحرة والعامة والنزيهة على قاعدة التعددية السياسية وحق تداول السلطة للجميع.

ب ـ تشكيل الحكومات المنفتحة على الشعب ونوابه، والتي تخضع للمساءلة الدائمة.

ج ـ اعتبار حقوق الانسان العامة خاصة في ما يتعلق بالحريات وحقوق المواطنة والمساواة أموراً مقدسة يعد الاعتداء عليها اعتداء على المجتمع كله.

د ـ وضع التشريعات والنظم اللازمة لبناء قواعد وأسس المجتمع المدني المعاصر.

خلاصة

إن الخيار الديمقراطي العربي خيار واقعي من حيث الظروف والتطور التاريخي، كما أنه واقعي من حيث انسجامه مع قيم المجتمع وحضارة الأمة، وهو واقعي من حيث انسجامه مع التحولات الإقليمية والدولية، كما أن إمكانات تحقيقه متعددة وكبيرة. ولتحقيق هذه الواقعية في الخيار الديمقراطي فإن التوجه نحو تسريع عملية

التحول الديمقراطي في الوطن العربي إنما تعمل على حفظ طاقات وجهود الحكومات والقوى السياسية، وتعفي الأمة من معارك اعلامية وسياسية داخلية وغيرها، وقد أصبحت الحرية مطلباً عاماً لكل الفئات الاجتماعية العربية، ولذلك فإن الحكومات العربية مدعوة اليوم إلى:

أ ـ توسيع هامش الحريات السياسية.

ب ـ تبني برامج التحول الديمقراطي بطريقتنا ووفق قيمنا.

ج ـ إعادة الوحدة الداخلية بين أبناء الشعب الواحد على قاعدة تجاوز التقسيمات الممزقة للوطن والأمة على حد سواء، وأن جميع الفئات والقوى السياسية في النهاية جزء لا يتجزأ من هذا البناء الذي تتربع على قيادته.

إن عملية استبعاد الآخر إنما هي قتل لطاقات خلاقة من أبناء هذه الأمة، وخلق لإشكاليات اجتماعية تشكل المدخل الأكبر والأهم لعدم الاستقرار المنشود والذي يهز البنية الاقتصادية والاجتماعية ويهدد الكيان السياسي والاجتماعي ككل، كما أنه يضعف من قدرة الأمة على مواجهة التحديات والأخطار الخارجية، ولعل ما نعيشه اليوم من واقع أليم إزاء الضعف الذي يتبدى من مواقفنا وعلاقاتنا الدولية مؤشر على صحة هذا الاستدلال. إن دفع عجلة التحول الديمقراطي في الوطن العربي سيجعل الاستقلال والتنمية والوحدة العربية أسساً لازمة للعملية التربوية العربية، ولإنتاج أجيال من القادة وعمالقة الفكر والتطوير الحضاري.

إنه لا بد من الانطلاق نحو أدوات مجتمعية جديدة في بناء الحياة وإحداث التنمية المستدامة، ونشر السعادة والرفاه في ربوع الوطن العربي، ولذلك فلا بد من السعي لتحقيق الديمقراطية على قواعد وأسس تراثنا وحضارتنا الخاصة، وذلك بهدف تحقيق العدالة الاجتماعية والاستقلال والتكامل العربي والتنمية المستقلة، وتكريس الأمة كمكون أساسي للنظام العالمي، وتطوير قدراتها على مواجهة التحديات والأخطار الخارجية وعلى الاخص الهجمة الصهيونية الاستعمارية على الارض والمقدرات العربية.

إننا نقف اليوم على أبواب تحول مهم واستراتيجي في التحولات الديمقراطية في الوطن العربي. والسؤال الكبير يتعلق بطريقة تعامل أنظمة الحكم والقوى السياسية مع هذه المرحلة الجديدة، فهل ينجح العرب ببناء النظام الديمقراطي العربي النموذج في العقد الأول من القرن الواحد والعشرين؟ إن على الأجيال الجديدة في الحكم والمجتمع في الوطن العربي الإجابة بوضوح ودقة حتى لا تكون رياح التغيير السياسية غير المنضبطة هي المدخل لتشكيل صورتنا وتاريخنا القادمَيْن.

المراجـع

أزمة الديمقراطية في الوطن العربي: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية. ط ٢. بيروت: المركز، ١٩٨٧.

التعددية السياسية والديمقراطية في الوطن العربي: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها منتدى الفكر العربي في عمان، ٢٦ ـ ٢٨/٣/١٩٨٩. تحرير وتقديم سعد الدين ابراهيم. عمان: المنتدى، ١٩٨٩. (سلسلة الحوارات العربية)

الحمد، جواد. «مستقبل الديمقراطية في الوطن العربي.» **الحياة** (لندن): ١٩/٩/ ١٩٩٦.

الحوراني، هاني (معد). **المسار الديمقراطي الأردني.. إلى أين؟**. تحرير حسين أبو رمان. عمان: مركز الأردن الجديد للدراسات، ١٩٩٦.

السيد سليم، محمد ونيفين عبد المنعم مسعد (محرران). **العلاقة بين الديمقراطية والتنمية في آسيا**. القاهرة: جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، مركز الدراسات الآسيوية، ١٩٩٧.

عثمان، ابراهيم. «التدرج والطبقة الوسطى والديمقراطية في المجتمع الأردني.» ورقة قدمت إلى: عشر سنوات على انطلاق العملية الديمقراطية في الأردن، عمان، ٦ ـ ٨ أيلول/سبتمبر ١٩٩٩.

عساف، نظام. **الانتخابات النيابية والمجتمع المدني: أرقام ودلالات انتخابات، ١٩٩٣.** عمان: مركز الريادة للمعلومات والدراسات، ١٩٩٧.

المصري، طاهر. «واقع وآفاق تطور العملية الديمقراطية في الأردن.» ورقة قدمت إلى: عشر سنوات على انطلاق العملية الديمقراطية في الأردن، عمان، ٦ ـ ٨ أيلول/سبتمبر ١٩٩٩.

منصور، عزمي. «موقف الجماعات والأحزاب الإسلامية في الأردن من الديمقراطية والتعددية السياسية.» (رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، ١٩٩٥).

ندوة الديمقراطيات الحية في الوطن العربي: الواقع والتحديات، مركز دراسات الشرق الأوسط، عمان، ١٧ آب/اغسطس ١٩٩٩. (تحت الطبع).

نعمة، فوزي شاكر. «الأسرة الأردنية والثقافة الديمقراطية.» ورقة قدمت إلى: عشر سنوات على انطلاق العملية الديمقراطية في الأردن، عمان، ٦ ـ ٨ أيلول/سبتمبر ١٩٩٩.

(٢)
الديمقراطية في الكويت والوطن العربي

أحمد باقر(*)

أولاً: مفهوم الديمقراطية

يعني هذا المصطلح حكم الشعب. وهو في أصله اللغوي كلمة يونانية تتكون من مقطعين: الأول Demos ويعني الشعب، والثاني Kratein ويعني الحكم. وقد يحكم الشعب نفسه بطريقة مباشرة (وهو ما يسمى بالديمقراطية المباشرة)، أو بواسطة ممثلين عنه (وهو ما يسمى بالديمقراطية غير المباشرة). يستوي في ذلك أن تكون رئاسة الدولة بالوراثة (النظم الملكية)، أو بالانتخاب المباشر أو غير المباشر (النظم الجمهورية).

وحتى يمكن أن يوصف نظام الحكم في دولة ما بأنه نظام ديمقراطي يجب أن تتوافر فيه الخصائص التالية:

١ ـ **دستور يضع القواعد الأساسية لنظام الحكم في الدولة**، وكيفية تشكيل السلطات العامة (التشريعية والتنفيذية والقضائية) والعلاقات في ما بينها (وبصورة خاصة ما بين السلطتين التشريعية والتنفيذية)، والمقومات الأساسية للمجتمع، وحقوق الأفراد وضماناتها. وتعتبر القواعد التي يقررها الدستور أسمى القواعد القانونية، ولا يجوز تعديلها إلا بإجراءات مشددة غير تلك التي يتم بها تعديل القوانين العادية التي تسنها السلطة التشريعية. والأغلب أن يكون هذا الدستور مكتوباً. وفي أحيان نادرة يكون في شق كبير منه عرفياً، أي قواعد عرفية غير مكتوبة استقر العمل بها (مثل المملكة المتحدة). ويجب أن يقوم تنظيم السلطات العامة على أساس الفصل بين

(*) عضو مجلس الأمة ـ الكويت.

السلطات.

٢ ـ **سيادة القانون.** ويقصد بالقانون في هذا المجال القواعد القانونية جميعها، أياً كان مصدرها (الدستور ـ القانون الذي تسنه السلطة التشريعية ـ اللوائح الإدارية)، وسواء كانت مكتوبة أم عرفية. فالقاعدة القانونية متى وجدت، خضع لها الجميع، لا فرق في ذلك بين حاكم ومحكوم، كبير وصغير، غني وفقير، وطني وأجنبي. كما تستوي في ذلك السلطات الثلاث. فالمجلس المنتخب لا يجوز له أن يخالف الدستور. والسلطة التنفيذية عليها أن تحترم الدستور وقوانين الدولة. وهذا يقتضي وضع الأنظمة التي تسمح بتصحيح أي مخالفة، وذلك بإلغاء القرارات الإدارية التي تخالف القوانين، وإلغاء القوانين التي تخالف الدستور، وتوقيع الجزاء المدني والجزائي على الأفراد الذين يخالفون مقتضى القوانين واللوائح. بمعنى أنه يتعين أن يتضمن النظام القانوني الوسيلة الفعالة لإلغاء كل عمل قانوني يخالف قاعدة قانونية أعلى، سواء صدر هذا العمل عن السلطة التشريعية أو التنفيذية أو القضائية. فالقانون (بالمعنى الواسع لهذا التعبير) فوق الجميع، ولا أحد فوق القانون.

٣ ـ **حرية التعبير وإبداء الرأي.** ويدخل ضمن ذلك حرية الاجتماعات العامة، وحرية إصدار الصحف، وعدم جواز إلغائها أو وقف إصدارها إلا بحكم قضائي، وعدم إخضاع ما تنشره لأي رقابة من جهة إدارية. ولا يُستثنى من ذلك سوى ما يمس المصالح العليا للبلاد، على أن يكون الحَكَم في ذلك هو القضاء وحده.

٤ ـ **حرية تكوين الأحزاب السياسية.** والحزب تنظيم رسمي هدفه الظفر بالسلطة، وذلك على خلاف جماعة المصلحة وجماعة الضغط التي تستهدف التأثير في القرار السياسي من دون أن تستهدف الوصول إلى السلطة وتحمل مسؤولية مباشرة الحكم. وعلى ذلك فإن نظام الحزب الواحد يتنافى مع الديمقراطية، وكذلك الحزب المسيطر (أي تعدد الأحزاب مع احتكار أحدها للسلطة فترة طويلة من الزمن)، والحزب القائد (أي وجود تحالف حزبي تكون القيادة فيه لحزب معين). وقد يظهر الحزب الواحد (أو الحزب المسيطر) نتيجة إجبار قانوني (بأن يذكر الدستور حزباً معيناً ويحرم ظهور أحزاب أخرى) أو نتيجة كبح المعارضة وقمعها.

٥ ـ **استقلال السلطة القضائية،** وذلك بعدم قابلية رجال القضاء للعزل بقرار إداري، وعدم التدخل في شؤون القضاء، وكفالة تنفيذ الأحكام القضائية النهائية، وعدم حجب القضاء عن النظر في أي منازعة، لا سيما في ذلك المنازعات التي تثور بين الجهات الإدارية والمواطنين، وعدم إرهاق المواطنين برسوم قضائية عالية أو بإجراءات قضائية معقدة تجعلهم يعزفون عن المطالبة بحقوقهم أمام القضاء.

تلك هي الخصائص الرئيسية التي لا يجوز من دونها الحديث عن نظام ديمقراطي

في دولة معينة. ويحرص الدستور على أن يضع في صلبه الخطوط العريضة لهذه الخصائص، ويترك للمشرع العادي وضع تفصيلاتها وجزئياتها. وهكذا نجد إلى جانب الوثيقة الدستورية عدة قوانين (يمكن أن نطلق عليها القوانين الأساسية باعتبارها مكملة للدستور وإن لم تتمتع بسموه)، مثل قانون تنظيم السلطة القضائية وقانون الانتخاب وقانون الدوائر الانتخابية وقانون الأحزاب السياسية وقانون المطبوعات والنشر وقانون الاجتماعات العامة. وهذه القوانين تفصّل ما أجمله الدستور من دون أن تهدر الحقوق العامة ذاتها، فهي تنظم ممارسة الحريات العامة. مع ملاحظة أن بعض الحقوق والحريات العامة لا تقبل أي قيد. وأوضح الأمثلة على ذلك حرية الاعتقاد التي هي حق مطلق، بينما إقامة الشعائر الدينية يجب أن تتم طبقاً للعادات المرعية وبما لا يخل بالنظام العام للدولة.

ثانياً: الديمقراطية في الكويت

معظم خصائص الديمقراطية التي سبق ذكرها تضمنها دستور الكويت الصادر سنة ١٩٦٢، وأهمها الفصل بين السلطات، كما تضمن:

١ ـ بيان الحقوق والواجبات العامة، وأهمها:

أ ـ مبدأ المساواة بين الناس جميعاً لدى القانون في الحقوق والواجبات العامة، لا تمييز في ذلك بينهم بسبب الجنس أو الأصل أو اللغة أو الدين (المادة ٢٩).

ب ـ الحرية الشخصية (المادة ٣٠).

ج ـ حرمة الإنسان، فلا يجوز القبض عليه أو حبسه أو تفتيشه أو تحديد إقامته إلا وفق أحكام القانون (المادة ٣١).

د ـ حرية الاعتقاد ما دامت في السرائر ولم تظهر في العلن وحرية القيام بالشعائر الدينية طبقاً للعادات المرعية وبما لا يخالف النظام العام أو ينافي الآداب (المادة ٣٥).

هـ ـ حرية الرأي والبحث العلمي والحق في التعبير بالقول أو الكتابة أو غيرهما (المادة ٣٦).

و ـ حرية الصحافة والمطبوعات والنشر (المادة ٣٧).

ز ـ حرمة المسكن (المادة ٣٨).

ح ـ حرية المراسلات البريدية والبرقية والهاتفية (المادة ٣٩).

وتجدر الإشارة بصورة خاصة إلى أن حرية الرأي وكذلك حرية الصحافة اللتين

كفلهما الدستور، إنما تُمارسان وفقاً للشروط والأوضاع التي يبينها القانون، وكذلك في إطار احترام الرأي الآخر وعدم المساس بالمقدسات الدينية والثوابت الاجتماعية، وليس ذلك إلا تطبيقاً لمبدأ عام مؤداه أنه لا توجد حرية مطلقة، بل حرية مسؤولة تعرف حدودها تجاه الأفراد وتجاه المجتمع.

٢ ـ وأَخَذَ بالديمقراطية غير المباشرة، وذلك بأن يحكم المواطنون أنفسهم من خلال نواب يمثلونهم ويختارونهم بالاقتراع العام السري المباشر (المادة ٨٠).

٣ ـ وكَفَل استقلال القضاء، بالنص على أنه لا سلطان لأي جهة على القاضي في قضائه، ولا يجوز بحال التدخل في سير العدالة (المادة ١٦٣). بل ونص على إنشاء محكمة دستورية تختص بالفصل في دستورية القوانين واللوائح (المادة ١٧٣). وقد أنشئت هذه المحكمة بالفعل بالقانون رقم ١٤ لسنة ١٩٧٣.

غير أنه يشوب الديمقراطية في الكويت ما يأتي:

أ ـ لا يوجد حتى الآن تنظيم رسمي للأحزاب السياسية. ويستفاد من المادة ٤٣ من الدستور وما ورد شرحاً لها في المذكرة التفسيرية للدستور أن المشرع الدستوري، وإن لم ينص صراحة على تكوين الأحزاب، إلا أنه لا يحول دون ذلك. فقد جاء بالمذكرة التفسيرية أن الدستور لا يلزم بحرية الأحزاب ولا يحظرها وإنما يفوض الأمر للمشرع العادي (أي للسلطة التشريعية) من دون أن يأمره في هذا الشأن أو ينهاه، وأن كون النص الدستوري لا يتضمن الإلزام بإباحة إنشاء الأحزاب ليس معناه تقرير حظر دستوري يقيد المستقبل لأجل غير مسمى ويمنع المشرع من السماح بتكوين أحزاب إذا رأى محلاً لذلك.

ب ـ توجد نصوص في بعض القوانين تخالف الدستور في مجال الحقوق العامة. مثال ذلك أن قانون المطبوعات والنشر يحظر إصدار جريدة إلا بترخيص من وزارة الإعلام. بل إن قانون المحكمة الإدارية يحظر الطعن أمامها في القرارات المتعلقة بتراخيص إصدار الصحف والمجلات. بمعنى أن قرار وزير الإعلام برفض الترخيص بإصدار جريدة أو بإلغاء الترخيص الصادر بها أو بوقفه، محصن أمام القضاء، والمواطن إزاءه ليس له قاض ينصفه إذا ما أساء وزير الإعلام استعمال سلطته في هذا المجال.

وقانون جمعيات النفع العام لا يسمح بتأسيس أي جمعية إلا بموافقة وزير الشؤون الاجتماعية والعمل. بل إن مجلس الوزراء قرر في سنة ١٩٨٥ وقف الترخيص بتأسيس هذه الجمعيات إلا بموافقته. وهناك ما لا يقل عن خمس وأربعين جمعية تنتظر الموافقة على إشهارها، أشهرها جمعية الدفاع عن حقوق الإنسان وجمعية حماية المال العام.

وقانون الاجتماعات العامة والتجمعات يحظر عقد اجتماع عام أو تنظيمه إلا بعد الحصول على ترخيص في ذلك من المحافظ الذي سيعقد الاجتماع في دائرة اختصاصه، كما يحظر الدعوة إلى أي اجتماع عام أو الإعلان عنه أو نشر أو إذاعة أنباء بشأنه قبل الحصول على هذا الترخيص ويسري الحظر ذاته على المواكب والمظاهرات والتجمعات.

ثالثاً: الديمقراطية في الوطن العربي

باستعراض الأنظمة الدستورية وتطبيقاتها العملية في الوطن العربي، يظهر أن بعض هذه الأنظمة تفتقر إلى الخصائص الأساسية للنظام الديمقراطي، وذلك للأسباب التالية:

١ ـ سيطرة نظام الحزب الواحد أو الحزب القائد، بمعنى عدم الأخذ بنظام تعدد الأحزاب بصورة حقيقية. وقد أدى ذلك بدوره إلى عدم تداول السلطة، وبذلك حرمت هذه الدول نفسها من مزايا النظام الحزبي، ومنها تعميق المشاركة السياسية، والتنشئة السياسية للأعضاء وغيرهم من خلال الدورات التثقيفية والمؤتمرات والندوات وتحديد أولويات القضايا العامة، وتحقيق الاندماج الوطني وحل الصراعات. والأهم من ذلك إسباغ صفة الشرعية على النظام الحاكم. وقد كان النظام الشيوعي قبل انهياره هو الملهم لنظام الحزب الواحد. وفي محاولة لاكتساب صفة الشرعية ولو بصورة شكلية حل محله التعدد الصوري للأحزاب مع غلبة أحدها وتهميش الأحزاب الأخرى. وهو نظام لا يختلف في جوهره ولا في آثاره عن نظام الحزب الواحد، بل إن نظام الحزب الواحد هو الأفضل لوضوحه وصراحته.

٢ ـ استخدام أسلوب (الاستفتاء الشخصي) في اختيار رئيس الدولة. وهو أسلوب متخلف ابتدعه نابليون بونابرت منذ قرنين من الزمان واختفى تماماً في الدول المتحضرة حيث يسمح بالتنافس بين أكثر من مرشح لرئاسة الدولة. وقد أدى أسلوب الاستفتاء الشخصي (على شخص واحد ومن دون السماح بوجود منافسين له) في بعض الأقطار العربية إلى بقاء رئيس الدولة مدداً طويلة من دون تغيير، بل إن هذا التغيير لا يتحقق عملياً، إلا بوفاته أو مصرعه أو بانقلاب عسكري. وهذه الملاحظة تنطبق على النظم الجمهورية. أما في النظم الملكية فمن الطبيعي أن يبقى رئيس الدولة حتى وفاته. ولكن المفترض في هذه الحالة أن يكون النظام ملكياً دستورياً أي أن الملك يملك ولا يحكم، ويمارس السلطة من خلال وزرائه الذين يتحملون وحدهم المسؤولية عن أعمالهم، وهذا هو الشأن في الكويت حيث نص الدستور على أن يمارس سمو الأمير سلطاته بواسطة وزرائه (المادة ٥٥).

٣ ـ تزييف العمليات الانتخابية، إما بتمزيق الدوائر الانتخابية أو بتزييف إرادة الناخبين عند الاقتراع، وحملهم على انتخاب مرشحي النظام الحاكم، بطريق الترغيب أو الترهيب. وهو ما يؤدي إلى وجود مجالس نيابية صورية، ولا تعبر عن إرادة الناخبين، ولكن عن إرادة الحاكم، ولا تسعى إلى تحقيق المصلحة العامة إلا بالقدر الذي يسمح به، ولا تسهم في عملية اتخاذ القرارات السياسية.

٤ ـ تخلف التربية الديمقراطية بدءاً من الأسرة ومروراً بالتعليم العام وانتهاءً بالتعليم العالي. فالأسرة لا تربي أطفالها وأبناءها على الحوار، بل أسلوبها في التربية هو الأوامر والنواهي. ومناهج التدريس لا تساعد على تنمية الفكر والإبداع والحوار واحترام الرأي الآخر، بل تقوم على الحفظ والتلقين. فالديمقراطية روح ومعنى وتنشئة قبل أن تكون كلمات مسطورة في الوثائق الدستورية. يجب أن نتعلم كيف نحيا حياة الديمقراطية داخل الأسرة، وفي المدرسة، وفي الجامعة، ثم في العمل الحكومي أو الأهلي.

٥ ـ احتكار الدولة لوسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة، فلا تنطق إلا باسمها، وتمجد سياساتها الداخلية والخارجية. وإذا هي سمحت بالصحف المعارضة كبلتها بقيود في الطباعة والتوزيع. ولذلك نسمع في بعض الدول بتعيين رؤساء تحرير الصحف ومجالس إداراتها بقرارات حكومية، ونقلهم من صحيفة إلى أخرى أو إحالتهم إلى التقاعد بقرارات حكومية كالموظفين العامين تماماً. فهي تمسك بزمام الصحفيين بتحكمها في أرزاقهم منحاً ومنعاً. والصحفي إنسان قبل كل شيء. فإذا ما ضيق عليه الخناق في رزقه ورزق من يعول، خضع في كتاباته لأوامر الحكومة وتوجهاتها. وفي بعض الدول تتلقى كل صحيفة يومياً تعليمات الحكومة بتأييد دولة معينة أو مهاجمتها أو السكوت عنها.

٦ ـ التضييق على مؤسسات المجتمع المدني (المنظمات غير الحكومية) مثل الجمعيات والأندية والنقابات والاتحادات العمالية، وهو ما يؤدي إلى ضعف المشاركة السياسية من جانب المواطنين، وعدم نضج الرأي العام وعدم تبلوره كعنصر مؤثر في العملية السياسية. ولهذه المؤسسات دورها في التربية السياسية للمواطنين، وهي وسيلتهم للقيام بدور فعلي في عملية صنع القرارات في الفترات التي تقع بين الانتخابات العامة (أي خلال مدة الفصل التشريعي للمجلس النيابي)، فلا يقتصر دور المواطن على مجرد إبداء رأيه في انتخاب أعضاء المجلس النيابي.

ونتيجة لكل ما تقدم، ينفرد رئيس الدولة بالسلطة من الناحية الفعلية، فالمجلس النيابي في قبضته، ولإحكام سيطرته يسعى إلى تسييس جميع أجهزة الدولة لصالحه كأجهزة الرقابة المالية والجامعات والنقابات بل والقضاء وحتى مؤسسات الفتوى

الشرعية. فهو لا يقبل بأجهزة مستقلة داخل الدولة، بل أجهزة خاضعة مستأنسة. ونتيجة لما تقدم أيضاً يسعى الحاكم الفرد الذي لا يستند إلى قاعدة شعبية استناداً حقيقياً إلى البحث عن دعامات تسنده تتمثل في قيادات الحزب الواحد وكبار رجال المال والأعمال فهم بطانته وحواريوه، يغدق عليهم من النقود والسلطة والمال ما يرضيهم ويبقيهم إلى جانبه. وكثيراً ما يتحول هؤلاء، بحكم قربهم من مؤسسة الرئاسة، إلى سلطة فعلية توازي السلطة الرسمية إن لم تَعْلُ عليها فتختلط الأوراق ويشيع الفساد السياسي والإداري الذي لا توجد صحافة حرة تكشف عنه ولا أجهزة تمارس رقابة إدارية حقيقية تفضحه.

هذه الملاحظات حول الديمقراطية في الوطن العربي، لا تنطبق بداهة على الأقطار العربية جميعاً، غير أن الكثير منها يعاني هذه النقائص أو بعضها. لذلك فإن الوطن العربي أمامه الكثير حتى يمكن القول إنه يحظى بنظم ديمقراطية حقيقية. ومن اللافت للنظر أن بعض الأقطار العربية كانت تتمتع قبل حصولها على الاستقلال بمجال من الديمقراطية أوسع من ذلك الذي تعيشه الآن.

(٣)
الديمقراطية في الوطن العربي

مجدي حمَّاد(*)

لا تسهل معالجة قضية الديمقراطية في الوطن العربي، أو استشراف مستقبلها، من دون وضعها في إطار الخصوصية العربية، وما تمارسه من تأثير على توجهات الفكر وأنماط الممارسة السياسية في الأقطار العربية. ومن هذه الناحية يمكن القول إن النظم السياسية العربية، حاضراً ومستقبلاً، تبقى حصيلة خبرتين محوريتين، مع ما بينهما من تفاعل: **الأولى** خبرة النظام العربي، و**الثانية** خبرة النظم العسكرية.

أولاً: خبرة النظام العربي

ينفرد النظام العربي عن غيره من النظم الإقليمية الأخرى في العالم بخاصيته الايديولوجية، أي القومية العربية، التي تتبلور في تيار فكري ـ من ناحية، وفي حركة سياسية ـ من ناحية أخرى. وهي خاصية معنوية ونفسية لها نتائج سياسية مهمة، تتمثل في أن أيديولوجية القومية العربية لا تجعل التفاعل بين أجزاء النظام العربي بمثابة علاقات بين دول وحسب، بل تعطيها «قيمة رمزية» خاصة. إنها ليست علاقات بين دول ذات سيادة، لأن سيادة الأقطار العربية ـ بحكم ظاهرة التجزئة ـ تعتبر مجرد سيادة مؤقتة، من ناحية، كما انها ليست سيادة مطلقة، أو مانعة، أمام حقيقة الصلات والروابط والتفاعلات بين أقطار الأمة العربية الواحدة وأبنائها، من ناحية أخرى.

كذلك فإن منطق الدعوة القومية التي يقوم عليها النظام العربي، أفرز قواعد للسلوك السياسي العربي، تتجسد في مفهوم الشرعية القومية للعمل السياسي، بما

(*) معاون مدير عام مركز دراسات الوحدة العربية ـ بيروت.

كان يرتبط بها من القيم السياسية العربية التي تتعلق بالشؤون العربية الجامعة، وفي مقدمتها الصراع العربي ـ الإسرائيلي، والاستقلال القومي، وعدم الانحياز، والتنمية العربية المستقلة، والأمن العربي، والوحدة العربية.

إن هذه الطبيعة الخاصة للعلاقات بين الأقطار العربية، دفعت بعض الفقهاء العرب إلى تأكيد ضرورة بلورة قانون دولي عربي يعكس هذه الخصوصية، ويقوم على شرعية التدخل في الشؤون الداخلية.

ومن الجدير بالنظر أن السياسة الاستعمارية اعترفت صراحة بالإطار القومي العربي للنظام، وحاولت إجهاضه، وحين فشلت حاولت تحجيمه، ثم عمدت إلى استخدام مفاهيم جيوسياسية متعددة، تجنبها التسليم بالمحتوى القومي العربي لهذا الإطار. لكن أيديولوجيا القومية العربية تمكنت من أن تفلت من محاولات الدول الاستعمارية القضاء عليها أو ترويضها، من ناحية، ومن نزعات تدعيم السيادة القطرية، من ناحية ثانية، ومن سجل الهزائم الذي حفل به الصراع العربي ـ الإسرائيلي، من ناحية ثالثة، وبقيت قادرة على اكتساب احترام الحكومات العربية لها، بل لقد فرضت على القيادات الحاكمة حداً أدنى من الالتزام بها.

ويلاحظ أن القومية العربية تواجهها في هذه المرحلة، وبشكل غير مسبوق، حربٌ سياسية وعقائدية ونفسية، كان من شأن أية قومية أخرى تتعرض لحرب مشابهة لها أن تعلن انسحابها من أرض المعركة، سواء بالمعنى المباشر، الذي لخصته عناوين من نوع «نهاية العروبة»، أو بالمعنى غير المباشر والأكثر حظوة، المتمثل في الحقائق اللاقومية التي كانت تنمو وتتكاثر على امتداد الوطن العربي.

إن المفارقة الصارخة التي سرعان ما تقع عليها العين المدققة، هي أنه على الرغم من أننا لا نزال نعيش في عصر القوميات، وعلى الرغم من أن الصراع العالمي إنما هو، في حقيقته الأخيرة، صراع قوميات بكل معنى الكلمة، فإن العرب وحدهم، من دون غيرهم من شعوب الأرض، ينكر عليهم حقهم في الانتماء إلى قوميتهم العربية، وفي ترسيخ جذور هذه القومية. حتى الأقليات القومية في هذا الوطن المترامي الأطراف، تجد من يحتفي بها، ويهيئ لها من الأسباب ما يجعلها قادرة على الإعلان عن نفسها، أما العرب فإنهم وحدهم لا يجدون من يدافع عن حقهم في الانتماء إلى قوميتهم، وفي ترسيخ جذورها، بل يجدون التشكيك والتشويه والعرقلة والصدام، وحتى الحرب في أقصى درجاتها عنفاً وتدميراً.

ولقد ترافق مع ذلك أن الوطن العربي، من ناحيته، قد فقد الإحساس بهويته، بل وتملكته نزعات القبائل المتحاربة؛ فقد ضاعت منه فكرته الواحدة الجامعة، وقضيته

الواحدة الجامعة، والدور الواحد الجامع لإدارة حركته. ولقد أدى إلى تفاقم الأمر، أن الوطن العربي أوقع نفسه في شراك نصبها له الآخرون بوعي، ونصبها لنفسه بغير وعي، ووقع بسبب ذلك أسيراً لتناقضات لا يظهر لها حل، بل ووصل التناقض إلى حد أن الأمة أصبحت مولعة بالبحث عما يفرقها، أكثر من بحثها عما يجمعها. وأحياناً يصبح هذا البحث لعبة عبثية مكلفة وباهظة في أعبائها النفسية والسياسية والمادية أيضاً. فهناك معارك لا لزوم لها بين الدين والعلم؛ وبين العروبة والإسلام؛ وبين الوطنية والقومية؛ وبين الأصالة والمعاصرة؛ وبين العلمانية والأصولية؛ وبين القطاع العام والقطاع الخاص؛ وبين القبائل والمدن. كما تحولت السياسة إلى عداوات بين المراحل التاريخية وقياداتها المختلفة، بفعل معركة أخرى لا لزوم لها بين الحاضر والماضي، الأمر الذي يسلب الأمة تراكم تجاربها، ويحصرها في تراكم أخطائها.

فكيف يمكن رد تلك التطورات إلى أصولها الحقيقية، ومن ثم استشراف مستقبلها؟

إن أية محاولة لتلمس إجابة عن هذا السؤال الكبير لا بد أن تنطلق من تحليل طبيعة الطبقات الحاكمة، ومن ثم تنتقل إلى عرض حال الجماهير العربية، وكلاهما يفتح الباب واسعاً لتأصيل أزمة الشرعية، التي تتصل بدورها بحقيقة إخفاق التسوية التاريخية التي فرضها الغرب على المنطقة العربية في أعقاب الحرب العالمية الأولى.

١ ـ طبيعة الطبقات الحاكمة

لا شك ـ ابتداءً ـ في أن الشلل الذي أصيب به الوطن العربي في ظروف «مبادرة السادات»، وفي أعقابها، يقود إلى استنتاجات خطيرة، حيث يطرح سؤال: ما هو السبب؟ ولماذا بدا الوطن العربي كله عاجزاً من وقتها حتى الآن، فاقداً لقدرته على المنطق، فضلاً عن قدرته على الحركة والفعل، حتى إزاء حالات عدوان إسرائيلية فادحة وخطيرة، كتلك التي تعرض لها العراق، ولبنان، وتونس، ثم حرب الخليج الأولى، وأخيراً عملية غزو الكويت وتحريرها، حيث أسلمت القيادة بالكامل إلى الولايات المتحدة الأمريكية؟

لا يسهل القول بأن الأمة العربية تعاني نقصاً في الإمكانيات، أو في المبادئ، أو في التضحيات، وإنما يتركز القصور في إدارة هذه «الموارد»، أي أن هذه الموارد أكبر بكثير الآن من كفاءة المسؤولين عن إدارتها. وبالتالي نشاهد هذا التناقض بين التراكم في الإمكانيات والعجز في القدرات، ونشاهد القصور عن الحركة والفعل. وبالطبع فإن مسألة «الكفاءة» تقودنا مباشرة إلى التركيب الاجتماعي للطبقات الحاكمة في الأقطار العربية، ولا بد من أن نعي ـ مع كل عناصر الاستمرار والتواتر في سلوك

تلك الطبقات الحاكمة ـ أن هذه هي حدودها، وتلك هي اختياراتها «الحرة»، إلى أن يأتي ما يخالف ذلك.

ومن هذه الزاوية يتضح على الفور أن رد فعل الطبقات الحاكمة تجاه الأحداث التي يتعرض لها الوطن العربي يدل ـ ضمن شواهد أخرى كثيرة ودامغة ـ على أن خط التصرف المفتوح أمامها هو في اتجاه تدعيم الأزمة الاستراتيجية الممسكة بخناق الوطن العربي.

وهنا تنبغي الإشارة إلى ظاهرتين متداخلتين ومتكاملتين: ظاهرة «التحول» و«المراجعة» في الأنظمة العربية «الوطنية» باتجاه الغرب، من ناحية، وظاهرة «تقارب» الأنظمة العربية، على اختلاف أصولها وتباين لغة خطابها السياسي، من ناحية أخرى. ولقد سرّعت الحقبة النفطية من معدلات حركة هاتين العمليتين من خلال ثلاثة عوامل أساسية: **أولها**: تعميق اندماج الدول العربية في النظام الرأسمالي العالمي، وأثر ذلك في تسريع معدلات المراجعة في الأنظمة العربية «الوطنية». **وثانيها**: ازدياد نفوذ الأنظمة النفطية، الأكثر ارتباطاً بالولايات المتحدة، واستغلالها لبعض عائدات النفط لبناء هذا النفوذ وتوسيعه. **وثالثها**: تعرض حركة التحرر الوطني العربي، لحالة من الضعف والتراجع والتفتت، فضلاً عن انحسار النفوذ الجماهيري.

وتبرز عمليتا التحول والتقارب الجاريتان بين الأنظمة العربية، على الرغم من كل التباينات، في اتجاه حركتها السياسية الفعلية، ومواقفها تجاه القضايا العربية الرئيسية، وفي مقدمتها مسألة تفكيك روابط التبعية، وقضية التنمية المستقلة، وقضية الوحدة العربية، والموقف الفعلي من القضية الفلسطينية.

ومن الممكن القول إن تلك الظواهر كلها تعبّر عن طبيعة تركيب الطبقات الحاكمة في الأقطار العربية. فالقاعدة الأساسية لهذه الطبقات تتشكل من احتكارات النفط، من ناحية، وتجارة السلاح، من ناحية ثانية، وأجهزة المخابرات، من ناحية ثالثة. وهكذا نشأت سلالة جديدة من بقايا العسكر وسماسرة السلطة والوسطاء وتجار السلاح والتجار الأغنياء الذين يطيرون بين الشرق والغرب، بين القصور الملكية والشركات الملكية. إن الملوك، والرؤساء ـ الملوك، الذين يستترون خلف مؤسسة عسكرية حاكمة في الحالتين، قد أصبحت بين أيديهم سلطات غير مسبوقة.

ومن الواضح أن طبيعة الطبقات الحاكمة العربية إنما تعبّر عن ظاهرة أكثر اتساعاً تشمل العديد من المتغيرات الأساسية للحياة السياسية، وهي «ظاهرة التآكل»، التي يتعرض لها كل شيء ثمين في هذه الأمة، بما يفرزه ذلك من مشكلات تتصل بالمتغيرات الآتية:

أ ـ النخبة السياسية

إن أول المتغيرات التي تتآكل، أو تآكلت فعلاً في معظم الأقطار العربية، هي النخبة السياسية. ولقد سبقت الإشارة إلى أن «التناقض بين الحاضر والماضي»، يعتبر بمثابة خطر يسلب الأمم تراكم تجاربها، ويحصرها في تراكم أخطائها... وهذا تعبير عن جانب من أزمة النخبة السياسية. كما سبقت الإشارة إلى أن «السياسة تحولت إلى عداوات بين المراحل التاريخية وقياداتها المختلفة»... وهذا هو التعبير عن جانب آخر من الأزمة. فالنظم السياسية العربية تشهد دورات متعاقبة من «الانقطاع» و«التطهير» و«التصفيات» و«النفي» الإجباري والاختياري. ومن الممكن رد جانب من أسباب ذلك إلى طبيعة السلطة في الأقطار العربية، حيث يلاحظ أن شخص الحاكم متداخل في وعي جهاز السلطة، وفي وعي الجماهير، مع شخصية الدولة، من ناحية، وأن الحكام يصبحون مصدراً للشرعية ومنبعاً للسلطة في المجتمع، وفي مجالات العمل السياسي والتشريعي والتنفيذي كافة، الأمر الذي رفعهم إلى منزلة عليا، فوق المنزلة الدستورية، وأكسبهم شرعية يتصورونها ذات طابع تاريخي، من ناحية ثانية، وأن مثل هؤلاء الحكام يلازمهم الإحساس بعدم تمتعهم بشرعية حقيقية تؤمن استمرارهم في الحكم، فيلجأون إلى ملء المناصب ذات التأثير بأتباع وعملاء، فضلاً عن إقامة أجهزة قمع وأمن متعددة وثقيلة اليد على حريات الأفراد والمعارضة والأقليات وحقوقها، إلى جانب اللجوء المتكرر إلى عمليات التصفية، وعدم التسامح مع المثقفين بصفة خاصة، إلا إذا كانوا في حالة تبعية مطلقة، من ناحية ثالثة.

ب ـ احتكار السلطة

يلاحظ عدم حدوث تغيير في القيادات الحاكمة، سواء في قمة السلطة أو على مدارجها، يتناسب مع التغيير السياسي والاجتماعي الذي تحدثه هذه القيادات ذاتها في بنية مجتمعاتها، وبما يستوعب طلائع القوى الجديدة، التي تتطلع ليس فقط إلى الحصول على نصيب عادل من الثروة، وإنما أيضاً إلى المشاركة في ممارسة السلطة. بينما تُلاحَظ في معظم الأقطار العربية ظاهرة الثبات شبه الكامل للحاكم، وأحياناً للرجل الثاني في الدولة أيضاً، اعتماداً على الدعامة العسكرية أساساً.

ج ـ الخلافة

وهي نتيجة طبيعية لما سبق. فلا أحد يعرف، مثلاً، ماذا بعد الرئيس «حسني مبارك» في مصر؟ والسؤال نفسه يثور في سوريا والجزائر وتونس والعراق وليبيا... الخ... لا ماذا؟ ولا كيف؟ بل إنه حتى في النظم الوراثية تبدو قضية الخلافة ملتبسة بالظنون. وعلى سبيل المثال، فقد صدر مؤخراً تقرير عن معهد واشنطن للدراسات السياسية كان عنوانه: ماذا بعد فهد؟، فالخلافة في العربية السعودية قضية تحيط بها

أجواء عائلية حرجة. ومن الممكن أن يضاف و«ماذا بعد السلطان قابوس؟» في عُمان وليس له ابنٌ تكون له ولاية العهد؟ ولقد اتضح الآن مدى هذا الالتباس عندما علمنا رد السؤال: ماذا بعد الملك حسين؟... على الرغم من أنه كان قد سمَّى لنفسه ولياً للعهد؟

د ـ الطبقة المتوسطة

فبعد قيام النظم الوطنية، كانت الطبقة المتوسطة في الريف وفي المدينة هي دوماً مصدر النخبة السياسية، وكانت أيضاً سند الشرعية. وقد حاولت تلك النظم أن تحصن هذه الطبقة المتوسطة، فوضعت تحتها أرضية تمثلت في إمكانيات التعليم، وفرص العمل، ودعم الحياة اليومية، وفي المسكن، وفي إمكانيات التأمين بكل أنواعه. لكن هذه الأرضية ـ لأسباب مختلفة ومتعددة ـ أصيبت بشروخ وكسور، كما انهار بعض أجزائها، والنتيجة أن الطبقة المتوسطة أصبحت في شبه اختناق في أكثر من قطر عربي، من ناحية، كما إن تلك الأقطار تتحول بسرعة، وتحت ضغوط داخلية وخارجية، إلى طبقتين: طبقة أقلية غنية قادرة على الحياة... وطبقة أغلبية فقيرة، وإن بدرجات مختلفة من الفقر، تقوم كل يوم بمعجزات لكي تجعل حياتها، مجرد الحياة، ممكنة. وبالنسبة إلى كثيرين ضمن هذه الطبقة، فإن الحياة أصبحت مستحيلة، من ناحية أخرى.

وهنا يلاحظ أن الطبقة المتوسطة هي التي تدفع تكاليف برنامج الإصلاح الاقتصادي، الذي كانت تطلبه الهيئات الدولية، كصندوق النقد الدولي والبنك الدولي. وربما كانت عمليات الإصلاح الاقتصادي مطلوبة، لكن الذين دفعوا تكاليفها لم يكونوا هم المستفيدين منها، وبالعكس فإن الأقلية الغنية في المجتمع لم تدفع شيئاً وإنما حصلت على الكثير. وهكذا تعود البلاد إلى حالة حادة من الاستقطاب الاجتماعي والاقتصادي، تتزايد حدتها وخطورتها حين يتبدى أن طبقة الأقلية الغنية ترتبط بالخارج، بمصالحه وقيمه وتوجهاته، بينما تنتشر عناصر الطبقة المتوسطة، بحكم ما تعانيه اقتصادياً واجتماعياً وتدهور مستوياتها، في الداخل، في صفوف الكتلة الضخمة من المواطنين، التي تعاني وطأة الاستغلال والامتهان، وتتداخل في مطالبها النواحي الاقتصادية والاجتماعية مع النواحي الوطنية والقومية، بعد أن كانت البطل الرئيسي على المسرح الذي شهد شعار: «إرفع رأسك يا أخي فقد مضى عهد الاستعباد»!

هـ ـ منظومة القيم والمعتقدات

هناك تآكل آخر مسّ منظومة القيم والمعتقدات السائدة في المجتمع. ففي يوم من الأيام كان يقال إن العمل هو مصدر كل قيمة، وقد تحولنا إلى وضع أصبح فيه

الثراء مصدر القيمة، وفي وقت من الأوقات كان الاستقلال الوطني قيمة، وكان الانتماء القومي قيمة، وكانت فكرة العدل الاجتماعي قيمة، وكان حق التعليم قيمة، لكن القيم الآن اختلفت شكلاً ومضموناً.

وفضلاً عن ذلك، ينبغي أن يوضعَ في الاعتبار أن هذا كله أخذ يفرز مجموعة قيم ومعتقدات أخرى، غريبة على المجتمع العربي، بتأثير غياب الفرق الواضح بين عملية التحديث وعملية التغريب. وهكذا فإن مجموعات القيم والمعتقدات العربية الأصيلة لم تخضع لعملية تمثيل أو تحديث أو تعديل، وإنما على العكس من ذلك بدأت تتساقط، أو على الأقل تحل محلها قيم ومعتقدات أخرى دخيلة على القيم والمعتقدات العربية الأصيلة، الموروثة منها أو المكتسبة في عصر الثورة.

و ـ الدولة النموذج

هناك عملية تآكل أخرى لا شك في أنها مصدر خلل وخطر كلاهما جسيم، وهي تآكل النموذج الذي كانت تمثله مصر، بالنسبة إلى أمتها العربية، جيلاً بعد جيل. ففي وقت من الأوقات كانت مصر هي التي تحدد جدول أولويات المنطقة التي تعيش فيها، وتنتمي إليها. وكانت تفعل ذلك بالأداء وليس بالادعاء، بالسياسة والساسة، بالأدب والأدباء، بالفن والفنانين، بالشعر والشعراء، بالكتابة والكتاب، بالأساتذة ومراكز العلم. . . بقيادة حركة اللحاق بالعصر في جميع الاتجاهات. فباستمرارٍ، كانت هناك مجالات متسعة للدور المصري تتجاوز حدود مصالحه المباشرة. لكن ليست هناك قيادة إلى الأبد، ولا قيادة بالادعاء. إن مصر كانت دولة جامعة. لكن من يقول بذلك الآن؟ حقاً إن مصر التاريخية موجودة، لكن كيف يجري توظيف الدور المصري؟ ولمصلحة من؟ وفي أي اتجاه؟

وهنا من الممكن الإشارة إلى أن فكرة الدولة القاعدة لم تعد أساساً صالحاً لنظرية في الوحدة العربية، في ضوء المتغيرات العربية والإقليمية والعالمية الجارية، وأنها يجب أن تترك مكانها لفكرة الدولة النموذج، ويقصد بذلك الدولة التي يتحقق فيها أكبر قدر من الديمقراطية، فتعطي المثل، وتكون قبلة ومركز جذب وقوة وضغط، لأن الوحدة يجب أن تكون بين أقطار تختارها شعوبها بوسائل ديمقراطية.

٢ ـ حال الجماهير العربية

في إطار تحليل الأزمة الاستراتيجية العامة التي يتعرض لها الوطن العربي على مختلف المستويات، تبدو الجماهير العربية غائبة عن الصورة. إن هذه الجماهير غائبة عن الفعل السياسي، وهي أيضاً غائبة عند التحليل والتفسير والاستشراف، وبالتالي عند تقرير عوامل الاستمرار وعوامل التغير.

ولا شك في أن حدثاً جسيماً يتعرض له كيان اجتماعي ـ سياسي سوي يستوجب رد فعل موازياً عمقاً وتأثيراً. ولذلك فإن غياب رد الفعل العربي العام تجاه الأحداث الجسيمة التي تعرض لها الوطن العربي، وتوقع استمرار هذا الغياب، يمثل عنصراً أساسياً في تأسيس فترة الانحسار العربي.

وفي محاولة رصد أسباب هذه الحالة الجماهيرية العامة، وتحديد عوامل الاستمرار وعوامل التغير في الوقت نفسه، من الممكن الإشارة إلى العناصر الآتية:

أ ـ ضياع الهدف القومي بتأثير الصدمات والاختيارات الجديدة في المنطقة العربية، وبالذات من جانب مصر (تصفية الناصرية، الانفتاح، التبعية، كامب ديفيد. . . الخ)، والدول المحافظة (الخيار الإسلامي، دور النفط)، والعراق (غزو الكويت)، ومنظمة التحرير الفلسطينية (اتفاقية أوسلو).

ب ـ طبيعة الدور المصري في الوطن العربي، فمنذ مطلع القرن ومصر تقوم بثلاثة أدوار أساسية: التحديث، التوحيد، التأمين. وعندما اختفى هذا الدور المركزي لم يكن من المتصور بروز بديل تلقائي يؤدي وظائفه. وإذا تدهورت قاعدة النظام نفسها، فإن بقية الهياكل لا تستطيع الصمود بمفردها، وإذا انفلتت فإن النظام يصبح بلا مركز وبلا قاعدة، ويتفكك.

ج ـ مأزق الدولة القطرية وعجزها عن الوفاء بوظائفها الأساسية، وكلما اشتد العجز تعاظم استئسادها على مواطنيها. لقد أصبح العنف والعنف المتبادل هو لغة الخطاب السياسي بين مجموعات النخبة الحاكمة وشعوبها، وفي ما بين هذه المجموعات بحد ذاتها. كما أصبحت الهيمنة الخارجية والتبعية للغرب هي لغة الخطاب الدولي بين كل نخبة حاكمة قطرية والولايات المتحدة، حتى من قبل «انفرادها» بقيادة النظام العالمي. وأصبح لسان حال هذه النخبة العربية يقول: نحن خير من يحمي المصالح الغربية في المنطقة، ولذلك فإن حمايتنا تشكل حماية لمصالحكم؟!

د ـ النفط والغرب، لا شك في أن العوامل الخارجية لها أهمية خاصة في تأسيس فترة الانحسار العربي، ولا شك أيضاً في أهمية الدور الذي لعبه النفط، كتعبير عن ذاته وكتعبير عن العوامل الخارجية. ولا شك أيضاً في أهمية الدور الذي لعبته عملية الهجرة تجاه منابع النفط في سلب إمكانيات التغيير الاجتماعي ـ السياسي من بعض البلدان العربية ذات الدور المتميز وفي مقدمتها مصر.

هـ ـ ظاهرة «تعب المعادن» (métal fatigue)، إذ من الممكن القول إن الجماهير العربية أصيبت بنوع من «تعب المعادن» ـ الذي يفسر سقوط بعض الطائرات نتيجة لتفاعلات غير معلومة بين الفلزات المكونة لأجسامها، من دون أي سبب آخر معلوم ـ

بسبب طول رحلة النضال بما رافقها من «توتر ثوري»، فضلاً عن الصدمات المختلفة التي تعرضت لها، مثل صدمة ١٩٦٧، ورحيل عبد الناصر، والحرب الأهلية اللبنانية، وكامب ديفيد، وحربي الخليج الأولى والثانية، واتفاقية أوسلو، خصوصاً مع غياب قيادة قادرة على التوجيه وعلى التوحيد.

وفي ظل هذه الحالة الجماهيرية العامة، التي أسهمت في صنعها، وتسهم في استمرارها، أطراف عربية ودولية عديدة، كان من الممكن، أن يتخذ أخطر «قرارين فرديين» في التاريخ العربي المعاصر ـ وهما قرار زيارة إسرائيل، وقرار غزو الكويت ـ في إطار من «الاطمئنان» إلى رد الفعل العربي.

لقد أكد هذان القراران أن عقيدة النظام العربي تتعرض لانتكاسة خطيرة. فكل من هذين القرارين لم يكن من الممكن اتخاذه إلا في ظل حال جماهيرية محددة، تعبّر تعبيراً صادقاً عن نتائج انحسار التيار القومي، إذ كان كل منهما، على الرغم من كل المتغيرات الإقليمية والدولية التي أسهمت في الإعداد له، يمثل تجاسراً على واحد من أهم مشروعات الحكم في الأقطار العربية، ومصادر شرعيتها في الوقت نفسه.

ولا بد هنا من الإشارة إلى أن التوصيف السابق لرد الفعل الجماهيري لا يحوي في طياته أية إدانة للشعب العربي. فلهذا الموقف الشعبي السلبي أسباب موضوعية، سيسجلها التاريخ ضمن «إنجازات» الأنظمة، التي استفادت فيها، بكفاءة وفاعلية، من الخبرة والتقانة الأجنبية، إضافة إلى الإبداع المحلي وخصوصاً في مجالات الأمن والإعلام والإدارة.

وفي استشراف آفاق المستقبل، من الممكن القول إن تغييراً جوهرياً لا بد من أن ينبع من جذور شعبية جماهيرية، ولذلك فإن الأساس الذي يستند إليه توقع استمرار الانحسار هو رد الفعل الجماهيري السلبي، تجاه أحداث بجسامة زيارة إسرائيل وغزو الكويت... ليس رد الفعل ذاته، لكن باعتباره مؤشراً أكيداً لغياب الشعب العربي عن ساحة العمل. لقد نجحت الجهود الدؤوبة في تغييب الجماهير العربية عن الفعل السياسي. وهذا وضع قد لا يتغير بسرعة، وهو لا بد من أن يتغير في الأجل الطويل، ولكن هذا يحتاج إلى تطور اجتماعي ـ سياسي يستغرق سنوات عدة على الأقل...

٣ ـ أزمة الشرعية

من الملاحظ أنه حين حصلت الأقطار العربية على استقلالها السياسي الرسمي، وإن لم يكن الفعلي في كثير من الأحيان، فإن مجموعات النخبة التي تسلمت السلطة لم تكن قد حزمت أمرها حول مصدر الشرعية الأساسي، الذي تستند إليه. فبعضها

أبقى على مصدر الشرعية التقليدية أو حاول أن يبعثه من جديد، وبعضها حاول أن يبني مصدراً جديداً للشرعية هو الشرعية القانونية، والتي تتمثل في الشكل الليبرالي البرلماني الجمهوري. وبعضها حاول أن يوفق بين المصدرين ـ التقليدي والقانوني ـ في شكل ملكيات برلمانية دستورية.

وهذا التنوع أو التخبط في مصادر الشرعية، لم يكن في الواقع اختياراً حراً لمجموعات النخبة الحاكمة أو للمحكومين، كما لم يكن تعبيراً أميناً عن الخريطة الاجتماعية في كل قطر عربي، أو تجسيداً صادقاً لنظام قيمي متسق أو لثقافة سياسية مدنية موحدة، حتى داخل القطر الواحد. لذلك ظلت هذه المصادر جميعاً، على تنوعها، قاصرة عن ملء فراغ الشرعية، وهو الفراغ الذي نشأ منذ انهيار المجتمع التقليدي ومعه شرعيته التقليدية في «دار الإسلام»، التي كانت الخلافة العثمانية آخر رموزها. وظلت الأنظمة الحاكمة منذ الاستقلال تقف بالتالي على أرضية من الرمال المتحركة، ومن هنا شيوع عدم الاستقرار السياسي والاجتماعي طوال العقود الخمسة الماضية في معظم الأقطار العربية. ويلاحظ أن النظم العسكرية بدورها لم تستطع الفكاك من هذه الدائرة المفرغة، حيث استندت إلى شرعية ثورية، عمادها القيادة الكاريزمية، أو الإيديولوجيا الثورية ونظام الحزب الواحد أو إلى الحزب القائد، أو مزيج منهما معاً، ولكنها عجزت عن تحويل إنجازاتها الثورية ـ في الحالات التي تحققت فيها مثل هذه الإنجازات ـ إلى نظام مستقر له تقاليده وقواعده ومؤسساته.

ولذلك فحينما نقول إن تنوع وتخبط الأنظمة الحاكمة في مصادر شرعيتها المختارة أو المفروضة، لم يكن تجسيداً صادقاً لنظام متسق من القيم والمعتقدات، أو لثقافة سياسية مدنية موحدة، فإننا نعني أن عدداً من المسائل الكبرى التي ترتبط ببناء الدولة القومية الحديثة لم يتم حسمها، منذ انهيار السلطنة العثمانية، لا داخل كل قطر عربي، ولا على مستوى الوطن العربي الكبير. وفي مقدمة هذه المسائل: قضية الهوية، وقضية السلطة، وقضية المساواة، وهي المتطلبات الرئيسية الثلاثة التي تعتبر أساساً للدولة القومية الحديثة. والمقصود بحسم هذه القضايا هو تبلور إجماع شعبي واضح على المبادئ العامة لكل قضية، بحيث يدار الصراع الاجتماعي والسياسي الداخلي على أساس تلك المبادئ.

ويوضح ما سبق أن أزمة الشرعية تعتبر محصلة لمجموعة معقدة من الظروف التاريخية والثقافية والاجتماعية، وأن هذه الأزمة قد تفاقمت حدتها بفعل متغيرين إضافيين: **أولهما** الامبريالية، **وثانيهما** التحديث. وبالتالي فقد أصبح من العسير على غالبية النظم السياسية العربية أن تحقق إجماعاً عاماً حول قضايا الهوية، والسلطة، والتوجه الاجتماعي، والتنسيق الإقليمي. ومن هنا، يلاحظ أن العنصر الأساسي

الأول لمشكلة الشرعية العربية، كما هو الحال في الدول المتخلفة عموماً، يتمثل في كيفية تحقيق المشاركة السياسية المنظمة. أما العنصر الأساسي **الثاني** لمشكلة الشرعية، والذي يعتبر خاصية مميزة للنظم العربية من حيث أهميته، فيتمثل في تأثير الشؤون القومية العربية الجامعة في شرعية النظم القائمة في كل قطر عربي، مع اختلاف في الدرجات. وهو ما يعني أن مشكلة الشرعية في الوطن العربي تمتد إلى خارج حدود السيادة القطرية.

ومعنى ذلك أن تحليل مشكلة الشرعية في أي قطر عربي من دون إشارة إلى الظروف والقضايا المشتركة والبارزة في محيط الأمة العربية، يمكن أن يؤدي إلى تحليل غير سليم للمشكلة، ومعنى ذلك أن السياسيين العرب وكذلك السلوك السياسي العربي، يمكن تقويمهما ليس فقط وفقاً للمعايير الداخلية، وأن من المستحيل إجراء تشخيص دقيق لشرعية أي نظام سياسي أو عهد أو قائد سياسي في بلد عربي من دون إشارة إلى المصادر الخارجية للشرعية.

وهذه المصادر الخارجية للشرعية العربية يمكن تركيزها في طائفتين أساسيتين: **أولاها** تتمثل في النفوذ الذي يمكن تعريفه عموماً بالإحالة إلى الأدوات التقليدية للسلطة مثل التهديد، والإكراه، والوعد، والمكافأة، التي تعمد النظم والحركات المجاورة إلى استخدامها. فمن المفهوم، على سبيل المثال، أن سوريا أو مصر أو العراق سوف تتدخل في شؤون الأقطار العربية المجاورة عن طريق تدعيم، أو تقليص شرعية قائد سياسي معين أو نظام سياسي محدد. **وثانيتها** تتجسد في مجموعة من المعايير التقويمية للمواقف والتوجهات والسياسات، وبالتالي للشرعية، وتتلخص هذه المجموعة من المعايير في القضايا العربية المحورية. ومعنى ذلك أن شرعية قائد معين في قطر عربي أو آخر تتحدد إلى حد بعيد بمدى التزامه بهذه القضايا العربية المحورية، وحتى الآن تعتبر قضية فلسطين في أول قائمة هذه القضايا.

ومن هنا يلاحظ أن التجزئة السياسية للوطن العربي تفرض تعقيدات عدة على مشكلة إنماء شرطين من الشروط الأساسية لبناء الشرعية في الوطن العربي، وهما الهوية والسلطة. وتفصيل ذلك أن الهوية القومية في الأمة العربية هي في أحسن الحالات متعددة الأبعاد، وفي أسوئها تختلط بمتناقضات يصعب التوفيق بينها. كذلك فإن السلطة الشرعية يصعب بناؤها في إطار أبنية دولة لا تتوافق حدودها مع حدود الأمة. ولقد زاد الأمر سوءاً أن المصالح الوطنية لنظام عربي ما، غالباً ما تتعارض مع نظام عربي آخر أو أكثر، ما يؤدي إلى أن العلاقات بين الأقطار العربية غالباً ما تتميز بالصراع بدرجات متفاوتة من الحدة، بدلاً من التعاون والتناسق الواضح في حالة المصالح الوطنية. ولا شك في أن أحد الملامح المحيرة للسياسات العربية، يتمثل في

النمو التلقائي للسلوك التكاملي عبر الحدود، الذي يعكس غلبة المنطق القومي، ومن مؤشراته: انتشار المنظمات الوظيفية، والتدفقات التجارية والمالية، ومشروعات التنمية، وحركات السياحة، وكثافة التفاعلات الرسمية وغير الرسمية على مستويات رؤساء وملوك الأقطار أو رؤساء الحكومات، والوزراء فضلاً عن اللقاءات العديدة لمستويات الخبراء والتكنوقراط والمثقفين. وذلك كله جنباً إلى جنب مع استمرار التوترات عبر الحدود، التي تصاعدت أحياناً إلى النشاط الهدام، والتخريب، والعنف المسلح.

فلماذا يكون الأمر على هذه الشاكلة؟ وما هي علاقة «التجزئة» بمتطلبات إنماء «الشرعية».. ومن ثم ما هي العلاقة بينها وبين «الديمقراطية»؟ يكمن الرد في منشأ ظاهرة التجزئة، وإخفاق التسوية التاريخية التي فرضها الغرب على المنطقة.

٤ ـ إخفاق التسوية الغربية

مع الاحتلال الفرنسي للجزائر عام ١٨٣٠، إلى السيطرة البريطانية ـ الفرنسية الكاملة على الوطن العربي عام ١٩١٨ ـ ١٩١٩، إلى إلغاء الخلافة عام ١٩٢٤، استطاع الغرب تدريجاً أن يصفي الكيان العربي الإسلامي الموحد نهائياً ـ لأول مرة في التاريخ ـ وأن يحكم غالبية أقطاره حكماً مباشراً، وأن يفرض أسلوبه في الإدارة والتشريع، ومنهجه في التربية، ونمطه في الاقتصاد وأن يلحق المنطقة بدورته الرأسمالية العالمية، مصدراً للمواد الخام، وسوقاً استهلاكية لمنتوجاته، وممراً استراتيجياً لطرق تجارته. وأصبحت مؤثراته الحضارية تبعاً لذلك تنفذ إلى المجتمعات العربية بقوة واندفاع من دون أن يكون لهذه المجتمعات حرية الاختيار أو الرفض في ظل شخصية جماعية مشتركة متماسكة. وما زاد الموقف تعقيداً أن الجديد ذاته الذي أتت به أوروبا، لم يكن جديداً واحداً. فقد جاءت أوروبا إلى هذه المنطقة بكل صراعاتها وتناقضاتها وتراكم عصور حضارتها دفعة واحدة، وألقت بالعبء كله على عاتق الجيل الذي حاول الاضطلاع بمهمة التجديد، والذي أصابته الحيرة، أمام التناقضات الجديدة إضافة إلى حيرته في مصارعته لقديمه وعناصره المتعددة. ولقد نتج من ذلك سوء استيعاب وهضم للمؤثرات الغربية، أدى إلى ارتباك واضطراب في تلك المجتمعات، واختل التوازن إلى حد كبير بين موروثها وجديدها.

ولقد تضاعفت حدة هذه الأزمة التي واجهتها الأمة العربية في مطلع نهضتها، بفعل ظاهرة التجزئة التي فرضت عليها، وما تلاها من مشكلات عميقة على مستويات الكيان والمعتقد. وتفصيل ذلك أن هذه **التسوية التاريخية**، التي ساهم الغرب في فرضها على الأمة العربية، والمتمثلة في تجزئتها داخل كيانات متعددة، ذات جذور إقليمية منفصلة تستند إلى فكرة «الوطن» المحدود، وتخضع للنفوذ الغربي، وتقتبس

أنظمته السياسية في الحكم وسائر قيمه الفكرية والحضارية، وتخرج شيئاً فشيئاً على وحدة كيانها الحضاري الثقافي العام، هذه التسوية وإن خلقت أمراً واقعاً وقائماً ما يزال مستمراً في خطوطه العامة إلى اليوم، واستندت إلى حقائق جغرافية وتاريخية وإثنية في واقع المجتمع العربي ذاته، إلا انها لم تتخذ صفة التشكل الطبيعي المستقر والنهائي لوجه هذه المنطقة. واتضح من توالي الشواهد التاريخية والفكرية أن أسس تلك التسوية تعاني خللاً كبيراً، وان المنطقة العربية في جل أقطارها لم تجد فيها هويتها الحقيقية، وانها تطمح إلى تحقيق ذاتها ضمن كيان مشترك جديد يكون وفياً لجذورها الحضارية التاريخية، بقدر ما يكون متفاعلاً مع حضارة الغرب، وإن تفاوتت الاجتهادات حول طبيعة الكيان الجديد، والجذور التي يستقي منها.

ولقد حال الغرب دون نشوء كيان جماعي بديل في المنطقة يتولى أمر النهضة الحضارية فيها بإرادتها واختيارها ـ عندما نقض وعوده بتأييد إقامة «المملكة العربية المتحدة» وحارب المحاولات الاتحادية التالية. كما لم يسمح بأي حركة للنهضة الجدية، من ناحيتي التصنيع والتحديث، في «الأوطان» الواقعة تحت سيطرته، على الرغم من تظاهره بحمل رسالة التحديث.

إن موقف الغرب من محاولات النهضة القومية العربية الحديثة في مجالات الوحدة والتنمية والديمقراطية، يؤكد أنه يعارض التقدم العربي أساساً، حتى إذا ما اتخذ من الغرب ذاته نموذجاً لذلك التقدم، وأن الغرب مهتم أساساً بمصالحه الاقتصادية والسياسية والاستراتيجية المباشرة أكثر من اهتمامه برسالته الحضارية وقيمه الإنسانية في الحرية والاخاء والمساواة. بل إن الجيل الليبرالي العربي، الذي تربى في ظل الحكم الأوروبي وتعلم في الجامعات الأوروبية ثم عاد إلى بلاده يدعو للقيم الأوروبية في السياسة والحضارة والحياة كلها، أخذ يدرك أنه كان مخدوعاً وأن للغرب وجهين متناقضين، وأن مؤثراته التي يجلبها للمستعمرات أغلبها بهرج وقشور، أما تبشيره بثقافته وقيمه فلزعزعة تراث المنطقة العربية ولهدم كيانها الحضاري الموحد، أكثر منه نشراً مخلصاً للفكر الإنساني الحديث المتحرر.

ولهذا كله اضطربت عملية التحضير والتحديث في المنطقة العربية، ولم تؤت ثماراً مؤكدة، وسببت من الارتباك والاختلال أكثر مما خلقته من الحيوية والتفتح. فلا هي أدت إلى ما يشبه النموذج الياباني في النهضة التقنية مع الحفاظ على الشخصية التقليدية، ولا هي أدت إلى ما يقرب من النموذج الصيني في الثورة الجذرية الشاملة، واعتناق عقيدة جديدة باترة للقديم، ولا هي وصلت إلى مستوى النموذج الهندي في تحقيق حد أدنى من ملامح الدولة العصرية الديمقراطية، مع محافظته على تراثه الروحي وطابعه التقليدي. ويلاحظ أن هذه الأمم الشرقية الكبرى الثلاث انطلقت من مبدأ

الوحدة القومية أساساً ولم تدخل العصر مقسمة مجزأة حيث يكاد يستحيل إنجاز تجربة تحديثية راسخة تجابه تحديات العصر ومستلزماته، من واقع التقسيم والتجزئة. وإذا كان العرب، لعوامل داخلية ذاتية، مسؤولين إلى حد كبير عن ذلك، فإنه يجب عدم إغفال الموقف الغربي من هذه القضية. لقد وقف الغرب لأسباب استراتيجية مصيرية ضد أية وحدة عربية فاعلة سلفية كانت أو ليبرالية أو يسارية. فهذه قضية محورية تتفرع منها مسائل التحضير والتحديث والبناء الفكري، وهي تفسر لنا إلى حد لا يجوز إغفاله هذا الاختلال البنيوي في الاستيعاب الحضاري والفكري لدى العرب. لأن هذه الخيارات الجوهرية تحتاج إلى كيان جماعي متسق الوجهة يقررها ويقدم عليها، ولا يمكن أن تنجزها كيانات متفرقة متنازعة الاتجاهات والنظم والمؤثرات.

ثانياً: خبرة النظم العسكرية

من الملاحظ أن النظم العسكرية العربية قد استندت، عند قيامها، إلى مسوغات أربعة: **أولها** بطء حركة المجتمع في اللحاق بالعالم المتقدم نتيجة عجز الحكم المدني، **وثانيها** مواجهة الاستعمار بصفة عامة، ومواجهة التحدي الصهيوني ذي الطابع العسكري بصفة خاصة، **وثالثها** ترسخ ظاهرة أبدية السلطة، وبخاصة في ضوء شيوع النظم الملكية الوراثية، وبالتالي انعدام وسائل تغيير هذه النظم بشكل سلمي، **ورابعها** مقاومة فساد الأحزاب والقوى السياسية المتصارعة. ولذلك ارتبطت النظم العسكرية في الوطن العربي بنظام الحزب الواحد كمتمم طبيعي لمهمة الإصلاح الثوري السريع والحاسم، التي تصدى لها.

ولقد كان من نتائج انتشار النظم العسكرية حدوث شرخ يتعسر إصلاحه في المسار الطبيعي للتطور الديمقراطي، حيث أن هذه النظم دعمت التوجه ناحية الواحدية السياسية، وحالت دون نمو التعددية الحقيقية أو الواقعية في الحياة السياسية والاجتماعية. ولا يزال علينا أن ننتظر اكتمال مسار نمو مجموعات النخبة السياسية المدنية، التي تحاول استرداد مراكز المبادرة والتأثير في الحياة السياسية العربية من بقايا الأنظمة العسكرية التي تدثر أكثرها بشعارات أو بتنظيمات حزبية، ليست في الواقع سوى منظمات شكلية، ووصلت في دفاعها عن مواقعها على قمة السلطة إلى طريق مسدود.

ويلاحظ كذلك أن عملية بناء المؤسسات وإرساء قواعد الممارسة السياسية لا تزال متعثرة في مختلف النظم السياسية العربية. ومن هذه الناحية تمكن الإشارة بصفة خاصة إلى أن السلطة السياسية لم **تتأسس** أبداً على نحو كاف ومستقر، أي لم تتجسد في مؤسسات وقواعد للممارسة السياسية. ولعل أبرز الأمثلة التي توضح ذلك أن

الحكام لا يزالون يتمتعون بقوة فعلية أكبر كثيراً من الإطارات القانونية والنظامية التي يعملون في ظلها، بحيث أن القيود القانونية المفروضة على الحكام هي في الغالب قيود ذاتية يخلعونها عن أكتافهم كلما بدا لهم ذلك.

ويمكن القول إن أغلبية النظم العسكرية العربية قد ضاعفت من الاضطرابات والتعقيد في مسار هذه العملية التاريخية التي تعتبر جزءاً لا يتجزأ من متطلبات بناء الدولة القومية الحديثة، وخصوصاً من منظور الأجل الطويل، وبحساب التكاليف اللازمة لتصحيح هذا المسار، وهو ما يتضح من استعراض الخصائص الأساسية للنظام السياسي الذي جرى تشييده على أيدي مجموعات النخبة العسكرية العربية. ويلاحظ في هذا السياق أن بناء مؤسسات الدولة وإرساء قواعد الممارسة السياسية، في مجموعة النظم العسكرية العربية، قد استند إلى مبادئ أساسية عدة من الناحية التنظيمية، من أهمها: مبدأ الدمج بين السلطات، ومبدأ المركزية الشديدة، ومبدأ الاستغناء عن الحزبية.

فمن **ناحية أولى**، استندت الدولة إلى مبدأ الجمع بين السلطات، وهو ما ميزها بما يمكن أن يسمى حكومة الإدارة، وذلك بقدر ما جعل جهاز الإدارة هو المؤسسة الوحيدة في الدولة، وبقدر ما ناط بها من صلاحيات رسم السياسة وتقريرها، فضلاً عن وظيفة الجهاز الأساسية في التنفيذ. وكان العمل السياسي لا يجد في الأساس أسلوباً لتنفيذه إلا الأسلوب الإداري، وبالدقة أسلوب الأوامر الإدارية، وكان العمل الإداري بدوره يرقى كثيراً إلى مرتبة القرارات السياسية. وهكذا امتزج أمن الإدارة بأمن الدولة، ونقدها بنقد الدولة، وتجسد النظام السياسي في هذا الكيان الأوحد. وإذا كان هناك اتجاه تاريخي عام لتدعيم قوة السلطة التنفيذية في غالبية المجتمعات، وكانت السلطة التنفيذية في المجتمعات العربية أكثر قوة بالمقارنة مع غيرها من السلطات، فقد زادها التدخل العسكري قوة حين صارت مؤسسته السياسية الوحيدة. ثم جاءت التوجهات الاشتراكية في مجموعة من الأقطار العربية، بما رافقها من اضطلاع الدولة بالدور الأساسي في عملية التنمية، ليضيف إلى تلك السلطة قوة على قوة ونفوذاً على نفوذ. ولا يرد الشك هنا بطبيعة الحال حول الطبيعة التقدمية لهذه التوجهات، ولكن القصد هو بيان أثر ذلك في رسوخ مبدأ الدمج بين السلطات، ونمو الدولة كمؤسسة وحيدة تمتزج السياسة فيها بالإدارة. وكان من الطبيعي في هذا السياق، أن يتضاءل دور الرقابة على نشاط الدولة، سياسياً كان أو إدارياً. فإذا اندمج التشريع بالتنفيذ في ساحة واحدة، لم يعد القضاء قادراً على ممارسة استقلاله. أما الرقابة الشعبية فمصيرها مرتبط بوجود أو عدم وجود التنظيمات الشعبية، سياسية كانت أم اقتصادية، كالنقابات والجمعيات، وهو مرتبط بمدى سيطرة جهاز الدولة على هذه المؤسسات، ورقابة الصحف أمر تابع لهذا.

ومن **ناحية ثانية**، تعتبر المركزية الشديدة من السمات الأساسية في بناء أجهزة الدولة، فقد أخذت السلطات الحقيقية والفعالة تتركز شيئاً فشيئاً حتى تصل إلى قمة الهرم في شخص الرئيس، حيث يمسك هو بسائر الأعنة والخيوط. ومن الطبيعي أن يبنى جهاز الإدارة بناءً هرمياً، وأن تهبط فيه المستويات من الرئيس إلى مرؤوسيه وهكذا دواليك، بعكس المجالس النيابية التي تبنى بناءً أفقياً من أعضاء متساوين في المراكز. وليس من الغريب أن يبنى جهاز الإدارة من أعلى، فيختار كل مستوى ما دونه من المستويات، بعكس التنظيمات الشعبية التي يجري الاختيار فيها من المستوى الأدنى إلى ما يعلوه. ولكن هذه الظاهرة العادية، كان لها أثر غير عادي بسبب ما أدخل على جهاز الإدارة من وظائف تتخطى حدود الوظيفة الأصلية المنوطة به، وهي وظيفة التنفيذ. فهو لم يعد جهازاً تنفيذياً، إنما أوكل إليه رسم السياسات وتقريرها، وذلك نتيجة لازمة لارتباط الوظائف التشريعية والتنفيذية واندماج سلطات الدولة. ومن ثم فقد جمع القائم على رأس الدولة سلطات تقرير السياسات وتشريعها وتنفيذها، وظهر الرئيس القائم على رأس الجهاز مصدراً للشرعية ومنبعاً للسلطة على نطاق المجتمع بأسره.

ومن **ناحية ثالثة**، تنبني النظم العسكرية على أساس استغناء التنظيم السياسي للدولة والمجتمع عن مبدأ الحزبية في عمومه، سواء في شكل تعدُّد الأحزاب أو الحزب الواحد، وذلك من حيث الجوهر وبغض النظر عن الإطار الشكلي للممارسة السياسية، حيث يوجد تعدد حزبي في مجموعة من الأقطار العربية، وحزب واحد في مجموعة ثانية، ولا توجد أحزاب نهائياً في مجموعة ثالثة. ومن المفيد هنا بيان وجه الاختلاف السياسي بين هذه الأنظمة والنظم الحزبية (واحدية أو ثنائية أو متعددة). ففي النظم ذات الحزبين أو أكثر يسيطر حزب الأغلبية، أو أحزاب الأغلبية، على جهاز الحكومة عن طريق البرلمان وما يصدره من قوانين، وعن طريق الوزراء، وعن طريق من تعينهم الوزارة في بعض الوظائف الكبرى ذات الأهمية الخاصة. وفي نظام الحزب الواحد تجري السيطرة على الجهاز الحكومي بواسطة أعضاء الحزب المنبثق في مراكز الحكم والإدارة من القمة إلى القاعدة. وقد يظهر قدر من الارتباط بين المؤسستين، ولكن يظل يميز دولة الحزب الواحد أن هذا الحزب ذو وجود فعلي ـ غالباً قبل توليه السلطة ـ وأن له قواعده ومستوياته وقيادته وله استقلاله التنظيمي الفعلي عن أجهزة الدولة والإدارة، وان القرارات السياسية تصنع في داخله قبل أن تجري في قنوات الدولة.

والحاصل أن النظم السياسية التي تبنتها مجموعات النخبة العسكرية العربية،على تنوعها الشكلي من الناحية الحزبية، لم تعرف تنظيماً سياسياً حزبياً له هذه الذاتية المتميزة ولا له مكنة الإمساك بأعنة الدولة. إنما حدث العكس، إذ تركزت السلطات

في جهاز الدولة كجهاز سياسي وإداري وحيد، ودارت التنظيمات السياسية في فلكه. فهناك مجموعة من النظم العسكرية التزمت المنهج الناصري الذي وقف منذ البداية ضد مبدأ الحزب، واحداً كان أو أكثر. وميز نفسه في وضوح وبغير خفاء عن النظم الحزبية، وسلط هجوماً متواصلاً على مسألة قيام حزب أو أحزاب في مصر، واستعاض منها بنمط آخر من التنظيمات السياسية توخى أن يكون مجمعاً للمواطنين كلهم. فالتنظيمات الشعبية ليست ذات وجود مستقل متميز عن أجهزة الدولة وذات فاعلية في التأثير عليها. فهناك استغناء عن هذا الدور بما ملكت قيادة الثورة من مقدرات أجهزة الدولة، إدارة وأمناً وإعلاماً. فكانت رئاسة الجمهورية هي جهاز صنع القرار السياسي، وأجهزة الإعلام والصحافة وغيرها كخطب المساجد تسيطر عليها الوزارات المختلفة، وتنقل إلى الجماهير والرأي العام خط الدولة السياسي، وتقوم بالدور التعبوي المطلوب، وأجهزة الأمن بأنواعها المختلفة تنقل إلى القيادة اتجاهات الرأي العام وقياساتها وأخبار المشكلات والأزمات وغيرها. واستغني بذلك كله عن الوظيفة الحزبية، من حيث أن الحزب صلة بين الجماهير والقيادة ينقل عنها وينقل منها، وأنه جهاز صنع القرار السياسي على أساس من هذه الصلة. بل إن التنظيمات الشعبية التي قامت على غرار الأحزاب، قد أصبحت بدورها جزءاً لا يتجزأ من أجهزة الدولة واختلطت أدوارها بأدوار هذه الأجهزة سواء في مجالات الإدارة أو الأمن أو الإعلام.

والظاهرة الجديرة بالنظر، بالنسبة إلى المنهج الناصري، بحكم دوره البارز في هذا المجال، أن ما تمتعت به ثورة ٢٣ تموز/يوليو عام ١٩٥٢ من تأييد شعبي كاسح ـ ربما لم يتيسر لغيرها ـ لم تستطع قيادة الثورة أن تصبه في كيان سياسي منظم، ولعلها لم تشأ أو على الأقل لم تهتم بذلك. والرجح أنها استغنت عن ذلك بما سيطرت عليه من مقدرات جهاز الدولة، إدارة وأمناً وإعلاماً، واستخدمت كل ذلك، مع التأييد الشعبي غير المنظم، فضلاً عن نقاط الضعف في الحياة الحزبية، وذلك في تصفية الأحزاب. ولعل هذا النجاح قد أكد لديها منطق الاستغناء عن التنظيم الشعبي، أو على الأقل عدم الاهتمام به كعنصر ضرورة بقاء.

وهناك مجموعة أخرى من النظم العسكرية العربية التزمت رسمياً بمبدأ الحزب الواحد أو الحزب القائد. ففي حالات مثل الجزائر والصومال واليمن الديمقراطية قامت النخبة العسكرية الحاكمة بإنشاء «الحزب الواحد» وهي في السلطة، فكان بمثابة حزب للعسكريين خاضع لسلطتهم وتوجيههم. أما في حالات سوريا والعراق، فقد عمد العسكريون إلى غزو الأحزاب من الداخل، وبالتالي تحققت لهم السيطرة نفسها. ولقد تمخضت هذه الحالات كلها في التجربة عن اعتماد صيغة جماعية للتعبئة تركز على الحشد الكمي والتأييد الرمزي للقوى الشعبية. وهي النتيجة نفسها التي انتهت إليها

تجارب المجموعة الأولى من النظم العسكرية العربية التي استغنت عن الوجود الشكلي للأحزاب السياسية.

ومن هذا المنطلق قد لا تكون هناك فروق جوهرية من حيث الوظيفة الحزبية، بالمعنى المنضبط للكلمة، بين نمط الاتحاد الاشتراكي ـ كما شهدته مصر والعراق وليبيا والسودان مثلاً، ونمط الحزب الواحد ـ كما شهدته الجزائر من خلال «حزب جبهة التحرير»، والصومال من خلال «الحزب الاشتراكي الثوري الصومالي»، ونمط الحزب القائد ـ كما يعبر عنه حزب البعث العربي الاشتراكي في سوريا والعراق.

والمهم في ما تقدم أن نلاحظ آثار ارتباط هذه الظواهر الثلاث معاً، ظاهرة دمج السلطات، وظاهرة المركزية الشديدة، وظاهرة الاستغناء عن الحزبية، في إطار النظم العسكرية العربية. وفي ما يلي إشارة إلى بعض هذه الآثار:

١ ـ إن شخص الحاكم متداخل في وعي جهاز السلطة، وفي وعي الجماهير، مع شخصية الدولة. ولهذا فإن الولاء السياسي يظل، في المقام الأول، ولاء لشخص الحاكم الأعلى، والخلاف مع شخص هذا الحاكم، الذي تطلق عليه كثير من الأنظمة اسم القيادة السياسية تجهيلاً لحقيقته وتلاعباً بالألفاظ والمصطلحات في أمر لا يحتمل التلاعب، هذا الخلاف يصنف على أنه خلاف مع الدولة ونقص في الولاء لها.

٢ ـ إن السلطات التنفيذية في أكثر الأقطار العربية تتمتع بنفوذ هائل، يرجع بعض أسبابه إلى طبيعة النظام العسكري في حد ذاته، فضلاً عن أن هذا الارتباط بين الظواهر الثلاث كان من شأنه أن يجمع القائم على رأس الدولة سلطات السياسة والتشريع والتنفيذ في يديه، وأن يصبح مصدراً للشرعية ومنبعاً للسلطة في المجتمع. والأخطر من ذلك أن زعامة التدخل العسكري وظروف ممارسة السلطة ونوع المسؤوليات المحمولة، كل ذلك قد رفع مثل هؤلاء الحكام إلى منزلة علية، فوق المنزلة الدستورية، وأكسبهم شرعية يتصورونها ذات طابع تاريخي. فتولدت عن هذه المنزلة علاقة من نمط أبوي بين القائد و«الجماهير»، وشاع لديهم فهم خاص لنوع المسؤولية الملقاة على عاتقهم، وللطريقة الفريدة التي يحق لهم أن يمارسوا بها النفوذ، لا يتقيدون فيها بآجال زمنية، ولا يطالبون بما يطالب به غيرهم من الحكام من التقيد بمرجع أو الالتزام بقانون، ولا يحاسبون حسابهم، ولا تكون مقاصدهم عرضة لريبة، ولا أفعالهم محلاً لجدال.

٣ ـ إن مثل هؤلاء الحكام يلازمهم الإحساس بعدم تمتعهم بشرعية حقيقية تؤمن استمرار حكمهم، فيلجأون إلى أمرين: **أولهما** ملء المناصب ذات التأثير، خصوصاً في الجيوش وأجهزة الأمن، بأتباع وعملاء وأشخاص ذوي ولاء شخصي مباشر لهم، يشكلون، في الغالب، حجاباً حاجزاً بينهم وبين الجماهير، كما يشكلون أداة للفساد

والإفساد، نتيجة اضطرار الحكام إلى مواصلة العطاء لهم حفاظاً على ولائهم المشترى. **وثانيهما** إقامة أجهزة أمن وقمع متعددة ومتداخلة الاختصاص في معظم الأحيان، وثقيلة اليد على حريات وحقوق الأفراد والأقليات وقوى المعارضة السياسية والاجتماعية. وأساس ذلك أن أمن الثورة يصبح في مقدمة الأولويات، ولذلك تدار الدولة وكأنها ثكنة عسكرية ضخمة يجري التركيز فيها، أولاً، على النظام وتنفيذ الأوامر. وهي ظاهرة تقف، بالضرورة، حاجزاً منيعاً في وجه الممارسة الديمقراطية الحقيقية، كما تفرض على المعارضة أن تلجأ إلى الوسائل الانقلابية للتعبير عن رأيها أو كسب الأنصار لمواقفها، أو محاولة التغيير السياسي والاجتماعي.

٤ ـ عدم حدوث تغيير في القيادات الحاكمة، يتناسب مع التغيير السياسي والاجتماعي الذي تحدثه هذه القيادات ذاتها في بنية مجتمعاتها، وبما يستوعب طلائع القوى الجديدة، خصوصاً العمال والمثقفين والشباب، حيث إن مطالب هذه القوى لم تعد تتركز فقط في الحصول على نصيب عادل من الثروة، وإنما التطلع أيضاً إلى المشاركة بدور أساسي في ممارسة السلطة.

وتنبغي الإشارة هنا، إلى الثبات شبه الكامل لرئيس الجمهورية وأحياناً للرجل الثاني في الدولة، على الرغم من كثرة التعديلات الدستورية والوزارية والبرلمانية، التي تعتبر أحياناً أداة لتحقيق مثل هذا الثبات. وليس هناك اعتراض من حيث المبدأ على مثل هذا الثبات شبه الكامل لرئيس الجمهورية، بل إنه قد يكون مطلوباً لمواجهة التحديات القومية والحضارية وتحديات بناء الدولة القومية الحديثة. ولكن مصدر الاعتراض الأساسي ينبع من اعتبارات عدة:

أولها: اعتماده على الدعامة العسكرية أساساً، سواء بالشكل المباشر أو من خلف الستار، فضلاً عن شبكة معقدة من أجهزة الأمن.

وثانيها: عدم تهيئة الظروف اللازمة لبناء المؤسسات وإنماء قواعد الممارسة السياسية بشكل يكفل انتقالاً سلمياً ودستورياً للسلطة.

وثالثها: تبلور شعور يقيني لدى بعض هؤلاء الحكام بأن لهم على مواطنيهم وصاية سياسية مستمدة مما يرون هؤلاء المواطنين عليه من حال التخلف والقصور.

ورابعها: احتمالات العنف السياسي المرتبطة بشيوع مثل هذه النواحي، حيث لا أمل في تداول السلطة بشكل منظم، وحيث تتجسد أساليب تغيير الحاكم في الوفاة، الطبيعية أو غير الطبيعية (محاولات الاغتيال العلني أو السري)، أو في التدخل العسكري والأساليب الانقلابية إجمالاً.

وخامسها: ينبع من الدور الطاغي الذي أصبحت تمارسه مؤسسة الرئاسة في

هذه النظم، ليس فقط من خلال سلطات الرئيس الرسمية والفعلية، وإنما أيضاً من خلال رجال مكتبه وشبكة واسعة من المستشارين والمسؤولين وغير المسؤولين، فضلاً عن الحرس الجمهوري.

وسادسها: إن مشكلة الجيش وأجهزة الأمن عموماً تأخذ أهميتها الحقيقية من ظاهرة أبدية السلطة، فلا شك في أن الظاهرة العسكرية قد استمدت جانباً أساسياً من أسبابها من هذه الظاهرة نفسها، ولا سيما أن معظم النظم العربية كانت تنتمي إلى نمط الملكيات الوراثية، جنباً إلى جنب مع انعدام وسائل تغيير هذه النظم بشكل سلمي. ولكن مع صعود النخبة العسكرية إلى السلطة، الذي يقترن أيضاً بالظاهرة نفسها، حيث تصبح القوى العسكرية الدعامة الأساسية والمباشرة لفرضها، فإن التهديدات التي يتعرض لها النظام السياسي والمجتمع كله تصبح غاية في الخطورة. وبالتالي يمكن القول إن المنهج الحقيقي لمنع الجيش من الاشتغال بالسياسة يصبح فعالاً حين يكون هناك تداول حقيقي للسلطة. فهذا التداول يؤدي إلى تحقيق التمايز بين أمور عدة تتعرض في العالم الثالث، عموماً، إلى عملية اختزال مستمرة. فالشعب أو الوطن يختزل إلى الدولة، والدولة تختزل إلى الحزب، والحزب يختزل إلى الرئيس. وهكذا لا يبقى هناك مجال للتمييز بين سياسة الدولة كسياسة وطنية عليا، والسياسة اليومية كما تمارسها الأحزاب، مما يمكن أن يكون موضع تداول. لماذا لا تحدث في الدول الغربية ـ مثلاً ـ انقلابات عسكرية؟ ولماذا تظل فرنسا ـ مثلاً ـ من دون وزارة في وقت من الأوقات لمدى شهرين، ومع ذلك لا يشعر المواطن بأي مشكلة؟ إن ذلك يرجع إلى حد كبير إلى أن الإدارة العامة مستقلة تماماً، أو إلى حد كبير جداً، إزاء التركيب السياسي الأعلى؛ أي أن تداول الحكم هو الذي يفسر تدعيم وجود الإدارة، وتدعيم حياد الجيش وابتعاده عن السياسة، وبالعكس فإن الاتجاه إلى أبدية السلطة وتركيزها، يفرض زيادة وزن الجيش وأجهزة الأمن عموماً.

إن الأهمية البالغة لهذا الجانب التنظيمي من النظم العسكرية، بظواهره الثلاث وبالآثار الناجمة عن الارتباط والتفاعل في ما بينها، تجسدها المخاطر الجسيمة المتأصلة في طبيعة هذه النظم نفسها، والتي تعتبر قيداً على إمكانات إقامة حياة ديمقراطية سليمة، كما أنها تمثل تهديداً بتصفية الإنجازات الاقتصادية والاجتماعية ذات الصبغة التقدمية التي حققتها بعض هذه النظم. وعلى سبيل التوضيح، يمكن القول ان «نظام» ثورة ٢٣ تموز/يوليو عام ١٩٥٢ ضرب من هذا الجانب التنظيمي بالذات، ويكفي دليلاً على ذلك ما حدث في أيار/مايو عام ١٩٧١، فماذا حدث؟ رئيس حديث على قمة الدولة، لم يتول من قبل فيها عملاً تنفيذياً، وهو يواجه خصومه الذين هم عمد الدولة وشاغلو أجهزتها من قبل رئاسته لهم؛ رئاسة الجيش، رئاسة الداخلية، رئاسة الاستخبارات العامة، رئاسة الإعلام، رئاسة التنظيم الشعبي، رئاسة التنظيم الطليعي،

المسؤول الثاني في مؤسسة الرئاسة بعد الرئيس، فضلاً عن رئاسة البرلمان. وكان هؤلاء من خيرة معاوني جمال عبد الناصر المؤمنين بسياسته، وهم ذوو خبرة ومران ودربة، وذوو شجاعة وإقدام وقدرة على البذل. فماذا كانت النتيجة؟ لقد انتصر الرئيس الجديد! إن هذه النتيجة لا يمكن فهمها إلا في ضوء ما سبقت الإشارة إليه من جوانب تنظيمية، لأن مفاتيح المؤسسات والأجهزة كلها كانت في قبضة رجل واحد، رسم وضعه باعتباره مركز الدفع ومصدر الشرعية. ونقطة الشرعية هذه مهمة لأنه سوغ بها لدى جمهور كثيف، برهة من الزمن، أن رجال الدولة، وهم عمد الدولة، كانوا يحاولون قلب النظام، رغم أنهم كانوا أجهزة التحريك السياسي كلها، ومعهم الأغلبية في مجلس الأمة وفي اللجنة المركزية للاتحاد الاشتراكي. ألا يوضح هذا مدى الأهمية والخطورة الحيوية والبالغة لهذا الجانب التنظيمي، هذا الجانب الذي قد يعتبره البعض شكلاً وليس مضموناً؟ هل يمكن أن تكون الأبنية والهياكل شكلاً بمعنى أنه ثانوي؟ هل يمكن أن يبقى مضمون بغير شكل مؤسسي يعمل به ويحتمي؟ ثم جانب آخر، لقد عمد الرئيس منفرداً إلى تبني جملة من التوجهات وصبها في مجموعة من السياسات والقرارات تمثل انقلاباً اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً شاملاً ـ تصفية الناصرية، الانفتاح الاقتصادي، فصم عرى الصداقة والتعاون مع الاتحاد السوفياتي وتشويه سمعته، التبعية الكاملة للولايات المتحدة، الصلح المنفرد مع إسرائيل. ولا يقتصر الأمر هنا على انفراد الرئيس بصياغة التوجهات والسياسات أو باتخاذ القرارات، فقد يكون ذلك جانباً من سلطاته، ولكنه أشار إلى أن أخطر هذه القرارات، والمتمثل في رحلته إلى إسرائيل، قد عنَّ له وهو في السماء، ثم تفاخر علناً في خطابه أمام الكنيست بأن هذا القرار الخطير لم يكن محلاً لدراسة من أحد أو موضوعاً للاستشارة مع أحد! لقد اطرد من هذه التوجهات والسياسات والقرارات بعد ضربة أيار/مايو ١٩٧١ ما لم يرض عنه الكثيرون، ولكنهم وقفوا عاجزين عن مقاومته ورده لأنه لم توجد كيانات تنظيمية يمكن بها فعل شيء. إن دولة بما تشكله وما تمثله من نظم وأوضاع وسياسات اجتماعية واقتصادية قد طويت. ثم كيف بدا للكثيرين أن ثمة استمراراً، وأن الأمر أمر تعديل، وليس أمر تغيير؟ ومن هؤلاء أناس من صفوة المثقفين والمفكرين والسياسيين في مصر؟ ألم يكن هذا إلا استصحاباً لأوضاع ما قبل أيار/مايو ١٩٧١ من الناحية التنظيمية؟ لقد تم عدول في السبعينيات بالأسلوب ذاته الذي جرى به التغيير في الستينيات، من خلال مؤسسة الرئاسة كمؤسسة وحيدة تسيطر عليها قبضة واحدة، وتتجمع لها كل خيوط التحريك في الدولة والمجتمع.

ومن هنا تنبغي الإشارة إلى أن سلطة الدولة المركزية ليست، ولا ينبغي أن تكون هدفاً في حد ذاته. وهي في الحق تقدمية ورجعية معاً، تقدمية في مواجهة القوى الاجتماعية القديمة والقوى الاستعمارية القديمة والجديدة، ورجعية إذا تجمدت

وخلدت بالبيروقراطية والتكنوقراطية والنخبة القامعة. وهي ضرورة قد تفرضها الحروب، ويقضيها التغيير الاجتماعي، وهنا يبرز دور القوات المسلحة وتعاظمها. وهي أيضاً ضرورة للإسراع في معدلات التنمية، وهنا يبرز دور القطاع العام والمشاركة الجماهيرية الواسعة. وهي أيضاً في صراع مع الجماعات التي لا تملك القسر والإرغام، كالجمعيات والنقابات والأحزاب وغيرها. وتجربة النظم العسكرية العربية فيها كل هذا وذاك، غنية بالإنجازات والأخطاء أيضاً. ولا شك أنه ما يلفت النظر في خبرات هذه النظم العسكرية، أن هناك من أراد أن يأخذ النظام الرئاسي الأميركي من دون كونغرس، ويأخذ الديمقراطية المركزية من الاتحاد السوفياتي من دون حزب.

ومن هذه الرواية، تنبغي الإشارة إلى أن نظم الحكم القائمة في الأقطار العربية إجمالاً، خصوصاً تلك التي عمدت النخبة العسكرية إلى ابتكارها أو استنباطها، ليست ثمرة طبيعية من ثمرات التطور الحقيقي للحضارة العربية، وإنما هي نتاج هجين، بعض عناصره محلية ذاتية، وبعضها الآخر مستنبت في البيئة العربية عن طريق الاستقبال المباشر من الحضارة الأوروبية. وقد تم هذا الاستقبال، في الأغلب الأعم من الحالات، نتيجة الإعجاب بما أنتجته أنظمة الحكم الغربية من ثمرات طيبة في بيئتها الأصلية، فاستقر في ضمير النخبة الحاكمة والنخبة المثقفة على السواء، أن نظام الحكم الليبرالي القائم في الدول الأوروبية، له فضل كبير في تحقيق النهضة الاجتماعية والاقتصادية. واعتبرت معالم هذا النظام مكوناً أساسياً من مكونات التحديث والنهضة، توافقت على المناداة به سائر التيارات الإصلاحية.

ولأن أكثر عناصر هذا النظام الدستوري كانت عناصر مستوردة من تجارب سياسية واجتماعية معبرة عن روح حضارة مختلفة، فإن الضمير العربي لم يعن عناية كافية بفهم هذه العناصر، ولم يتفاعل معها تفاعلاً حقيقياً، ولذلك لم تؤد في معظم الحالات وظائفها الحقيقية. ولعل هذا أحد الأسباب الكامنة وراء المفارقة بين النصوص الدستورية والواقع العملي. إن من المسلم به في الفقه الدستوري المقارن أن النصوص الدستورية لا تعبر عادة تعبيراً كافياً أو دقيقاً عن حقيقة النظام الدستوري القائم، وان الظروف الموضوعية والتطورات المتعاقبة التي تمر بها الحياة السياسية والاجتماعية من شأنها أن تباعد قليلاً أو كثيراً بين النصوص وبين واقع تطبيقها العملي. ولكن الظاهرة في الوطن العربي تجاوزت هذا كثيراً. وهذا التجاوز كما يرجع إلى الانفصال بين أنظمة الحكم وتطور مقومات الحضارة العربية، فإنه يرجع إلى ظاهرة عربية أخرى، هي الظاهرة اللفظية في الحياة العربية وتصور إمكان حلول القول محل الفعل. بمعنى أن الديمقراطية تتحقق في التصور العربي إذا صدر إعلان يقررها، وان سيادة القانون تكتمل إذا نصت عليها وثيقة من الوثائق. وهذا يفسر تراكم الوثائق والإعلانات في أعقاب الكوارث والنكسات والأزمات. كما يفسر حالة إدمان الخطابة من جانب

بعض القيادات العربية على نحو لا مثيل له في العالم من حولنا ولا في التاريخ من قبلنا، وبصورة لا يمكن إلا أن تكون تعبيراً عن مرض مستفحل لدى تلك القيادات، يقابله مرض آخر لدى المحكومين يقبلون فيه القول بديلاً عن الفعل وتسحرهم فيه الخطبة أو تخدرهم إلى حين. إن هذه الظاهرة العربية الخاصة مسؤولة عن تحويل الوثائق الدستورية في كثير من الحالات إلى صكوك بغير رصيد، وتحويل كثير من المؤسسات القائمة إلى هياكل شبحية مجردة تماماً من وظيفتها.

وفضلاً عما تقدم، من الملاحظ أن النظم العسكرية العربية جميعها كانت تدعي أنها تقدمية أو ثورية، وبالتالي فهي ـ من حيث المبدأ ـ لا تستمد شرعيتها من مصدر تقليدي أو من مصدر قانوني ليبرالي، فمعظمها يستمد شرعيته من أيديولوجية ثورية أو من قيادة كاريزمية، أو منهما معاً. فضلاً عن أن الصيغة الجمهورية، التي تلتزم بها تعني، صراحة أو ضمناً، أن الشعب أو الأمة هي مصدر السلطة. وقد نصت دساتيرها أو إعلاناتها الدستورية، أو مواثيقها الوطنية على هذا المعنى. هذا فضلاً عن أن الثورة ـ سواء من أجل نيل الاستقلال الوطني أو من أجل التخلص من النظم الملكية التي حكمت بعد الاستقلال ـ هي في حد ذاتها مصدر الشرعية لمن تولوا الحكم في أعقابها. ولكن إضافة إلى استغلال مثل هذا المصدر الذي يعتبر ثابتاً ومتناقصاً، فإن النظم العسكرية العربية تسعى إلى بناء أسس جديدة وإيجابية لشرعية سلطتها. ولذلك فعلى العكس من اتجاه النظم المدنية المحافظة إلى التكيف مع أنماط الهوية والسلطة القائمة، فإن النظم العسكرية تسعى إلى تحطيم هذه الأنماط، وخلق أنماط جديدة.

ويمكن القول انه في فترة المد القومي اكتسبت هذه الايديولوجيات الثورية مصداقية عالية لدى الجماهير العربية، وكانت أساساً قوياً لإضفاء الشرعية على النظم التي تبنتها في الخمسينيات والستينيات. كما أن تلك النظم، بدورها، حققت معدلات سريعة في مضماري التنمية الاقتصادية والعدالة الاجتماعية، وأحدثت تغييرات جذرية في الهياكل الطبقية والمؤسسية، وفتحت قنوات الحراك الاجتماعي والمهني والجغرافي أمام فئات عريضة كانت قد ظلت معزولة أو محرومة لحقب زمنية طويلة. كما أن هذه الأنظمة تبارت بعضها مع البعض في تصعيد توقعات وآمال الجماهير في أقطارها نحو المزيد من الإنجازات، إن على المستوى القطري أو القومي، وبالتالي فقد كانت الفعالية هي سبيلها إلى تكريس الشرعية.

وجاءت الطامة الكبرى عام ١٩٦٧، مع الهزيمة المروعة على يد إسرائيل، لأكبر نظامين قوميين في الوطن العربي، وهما النظام الناصري في مصر والنظام البعثي في سوريا. وعلى الرغم من أن هذه الطامة الكبرى سبقتها بعض الانتكاسات أو الهزائم الصغرى (الانفصال، تعثر المحاولات الوحدوية الأخرى)، إلا أن هزيمة ١٩٦٧ كانت

هي الشرخ الأعظم في شرعية معظم النظم التقدمية، لأن هذه الهزيمة حدثت في ميدان القومية العربية، الذي كان يشكل المصدر الأساسي لهذه الشرعية.

ولقد انعكست هذه الهزيمة في الميدان القومي على متغيرات الاستقرار والفعالية في الميدان القطري. وأساس ذلك أن الجماهير العربية بدأت تشكك في الصيغة السياسية التي صرفتها عن المشاركة والمساءلة والمحاسبة، وبعض هذه النظم أدرك هذا التغير، فأخذ جمال عبد الناصر ـ مثلاً ـ يراجع صيغة الشرعية التي استند إليها نظامه، وفكر جدياً في اعتماد صيغة جديدة أقرب إلى التعددية السياسية في إطار الايديولوجيا الثورية. ولكن عوامل عدة داخلية وخارجية تكالبت عليه، وأعاقت من سرعة تنفيذ هذا التوجه. ثم كان رحيل عبد الناصر نفسه عن عالمنا بمثابة تأجيل طويل لمسيرة تحويل مصدر الشرعية إلى مصدر عقلاني ـ قانوني في مصر، وفي الأقطار العربية «التقدمية». ومع تأجيل أو تلكؤ هذا التحول المطلوب، أخذ ما تبقى من شرعية هذه الأنظمة يتآكل بسرعة، حيث ارتبط بتدهور مستويات الاستقرار، وتضاؤل درجات الفعالية.

فعلى العكس من الأنظمة المدنية التي تعتمد في شرعيتها، أساساً، على مصدر تقليدي تدعمه بشكل ثانوي الإنجازات الداخلية والمهارة السياسية (باستثناء لبنان وتونس)، فإن المصدر الأساسي، والوحيد أحياناً، الذي استندت إليه الأنظمة العسكرية هو أيديولوجيتها الثورية، أي قدرتها على إحداث التغيير وتحقيق الأهداف الكبرى التي روجت لها ووعدت بإنجازها. إن تلك الأنظمة المدنية لم تعد بتحقيق المساواة، والعدالة، والحرية، والاشتراكية، والوحدة العربية، وتحرير فلسطين. أما الأنظمة العسكرية فقد وعدت بكل ذلك وبأكثر منه، وجعلت من هذه الوعود مسوغ استيلائها على السلطة واستمرارها واحتكارها لها. والأنظمة المدنية لم تعمد إلى تعبئة شعوبها سياسياً، ولم ترفع من توقعاتها الداخلية والخارجية، وبالتالي فإن ما أنجزته من برامج إصلاحية كان يمثل، على كل تواضعه، أكثر مما توقعته شعوبها منها. أما الأنظمة العسكرية، فإن ما أنجزته، على أهميته، كان دون الحد الأدنى الذي توقعته شعوبها، على ضوء الوعود الضخمة التي أجزلت لها.

وعلى الرغم من بقاء الأيديولوجيات الثورية، واللغة السياسية المتضخمة المصاحبة لها، فإن ممارسات الأنظمة العسكرية «التقدمية» قد أفرغت من محتواها، وحتى قشرتها الخارجية أصبحت شديدة البهتان. فقد تميزت ممارسات تلك الأنظمة بالبراغماتية والانتهازية، بل وأحياناً كثيرة بالعبثية واللاعقلانية. وتبددت الأحلام العربية التي كانت تتوق إلى الوحدة القومية، لتقوم مكانها جهود محمومة لتكريس بناء الدول القطرية. كما انحسر السعي الحثيث إلى تأكيد الاستقلال الاقتصادي والسياسي

وترسيخ أسس التحرر، وحلت مكانه هرولة نحو التبعية السياسية والاقتصادية والثقافية للغرب. وحتى التدابير والإجراءات الاشتراكية المحدودة التي كانت قد تمت في عقدي الخمسينيات والستينيات، تبددت في السبعينيات لصالح سياسات وآليات تقوم على فلسفة السوق. أما هدف تحرير فلسطين فقد اختفى تقريباً من قاموس السياسة العربية، وحل محله هدف إزالة آثار العدوان، ثم السلام العادل مع إسرائيل إلى الأرض مقابل السلام. ولكن الممارسة الفعلية كانت حتى دون ذلك بكثير، بل لقد أصبحت مشروعات التسوية الأجنبية هي كل ما تأمل تلك النظم تحقيقه، اتقاء لشر المشروع الصهيوني الزاحف نحو عواصمها.

وقد صاحب هذا الانتكاس، وربما كان سبباً من أسبابه، تضخم الثروات النفطية للأنظمة الملكية وتصاعد دورها في إدارة شؤون الوطن العربي. وأصبحت «الأنظمة التقدمية» تابعة ليس فقط لقوى خارجية، وإنما أيضاً لأنظمة عربية. فكأن تبعيتها أصبحت تبعية مزدوجة احداها للخارج مباشرة، والأخرى لدولة قطرية أخرى هي نفسها تابعة لقوى خارجية. وباختصار مع نهاية السبعينيات كانت معظم هذه الأنظمة قد فقدت القدر الأكبر من شرعيتها وفعاليتها على السواء، وانزلقت بالتالي إلى غياهب عدم الاستقرار، وأحكمت من حولها حلقة مفرغة من البؤس التاريخي.

ويرتبط بما تقدم أن إحدى مشكلات الحركة القومية العربية منذ الخمسينيات أنها احتكرت بواسطة السياسيين عموماً، والعسكريين خصوصاً، على خلاف ما حدث في فترات الاحياء العربي، حيث لعب المفكرون والمثقفون دوراً مهماً في الحركة القومية. لقد أصبح الفكر العربي تابعاً للحركة السياسية وليس موجهاً لها. ولذلك لم تتعثر قضية الديمقراطية، منذ مطلع الخمسينيات، إلا لشيء من القطيعة والفجوة بين صنفين من المواطنين المسؤولين: **أحدهما** غارق في الممارسة، مشغول باتخاذ القرارات، **وثانيهما** سابح في التفكير، كَلِف بالانتقاد، بل إن طبيعة الممارسة السياسية لا تدع للممارسة الفكرية دوراً فعالاً. فلا بد بالتالي من تنظيم الممارسة السياسية حتى تعود أكثر تعويلاً على المعطيات الفكرية وأوفق تنسيقاً مع مقتضياتها. ويقتضي ذلك عدداً من الإجراءات، من أبرزها تيسير سريان المعلومات الممهدة لاتخاذ القرارات، وفتح قنوات انتقالها من القطب إلى الحافة، وتفويض النفوذ من جانب الماسك له قانوناً إلى القادر على مباشرته فعلاً، وإلى المتأهل له بالتكوين، والتخفيف من حدة المركزية الإدارية، وتفريغ مراكز الممارسة وتعزيز المشاركة في اتخاذ القرارات مقام الانفراد والاحتكار.

ومن هنا يمكن أن نفهم مغزى الملاحظة البليغة والمعبرة في الوقت نفسه، التي وردت في بيان د. محمود فوزي عن أعمال لجنة المئة التي كلفت الإشراف على إعادة

تشكيل الاتحاد الاشتراكي العربي بالانتخاب من القاعدة إلى القمة في مصر عام ١٩٦٨، وذلك في أولى جلسات المؤتمر القومي العام للاتحاد، وأمام جمال عبد الناصر، حيث قال د. فوزي: «لقد تأكد لدى اللجنة ـ يا سيادة الرئيس ـ من الاجتماعات التي عقدتها مع مختلف قوى الشعب العامل، انه لا احتكار للحكمة ولا للوطنية في هذا البلد»!

ومن المهم هنا أن نشير إلى أن المسؤولية في هذا السياق لا تقع على العسكريين وحدهم، بل إن مسؤولية المثقفين العرب قد تفوق مسؤولية الحاكم؛ فلقد كادوا يتوزعون جميعاً على المذهبيات المتصارعة، ولهذا السبب انصرفت جهودهم إلى مناصرة مذاهبهم في صراع السلطة. وكانوا أقرب إلى فقهاء السلطان منهم إلى المفكرين الأحرار والمستشارين أو الناصحين المستقلين. كان كل همهم التبرير: التبرير لتقلد السلطة حتى إذا تم تقلدها جرى تبرير كل تصرفاتها وسلوكها. ولا يمكن أن يعفى من المسؤولية أي فريق من المفكرين العرب، فالجميع مشتركون ـ وإن بدرجات متفاوتة ـ في مذبحة حقوق الإنسان العربي وحرياته، إن لم يكن في صنعها، فعلى الأقل في تبريرها أو السكوت عنها. إن من السائد، خصوصاً في هذه المرحلة، أن يرفع المثقفون شعار الديمقراطية، باعتباره مصدر النقد الأساسي للنظم العسكرية، خصوصاً تلك التي حققت قدراً يعتد به من الإنجازات الاجتماعية والاقتصادية، من ناحية، وباعتباره سلاحاً لا غنى عنه في مرحلة إعادة البناء والنهضة القومية، من ناحية أخرى. وهو ما يدفع إلى التساؤل عما إذا كان المثقفون أنفسهم ديمقراطيين أم لا؟ إن تجارب العقود الثلاثة الماضية توضح أن المثقفين بقدر ما يقتربون من السلطة، وبقدر ما يرتبطون بها عضوياً، بقدر ما يتنازلون عن اقتناعاتهم، بما فيها الديمقراطية. ويضاف إلى ذلك أن العلاقة بين المثقفين أنفسهم ليست علاقة ديمقراطية. بل يمكن القول إن المثقفين فشلوا فشلاً ذريعاً في أداء أي مهمة ديمقراطية في الوطن العربي. وأساس ذلك أنه لا يمكن تصور أن تبرز الحرية في جوهرها، من دون أن يكون هناك مجموعة من المثقفين تمارس حداً أدنى من الاستقلال تجاه السلطة. إلى الآن، يمكن أن تدخل مجموعات المثقفين في تناقض ظرفي محلي مع الحكام القطريين، ولكن بصورة عامة لا يزال المثقفون، إلى حد كبير، مربوطين بأنماط ممارسة السلطة في الوطن العربي، ولم يتمكنوا إلى الآن من خلق موقف مستقل لأنفسهم. بل إن أخطر دور أداه ويؤديه عدد من المثقفين العرب هو التحول إلى أبواق لبعض الأنظمة العربية، وأقلام تسوغ لها كل ممارسات القمع ومصادرة الحريات، بل و«تفلسف» لها ذلك وأحياناً تدفعها إليه. إن الكلمة التي يفترض أن تكون مقدمة للحركة والفعل، ومن ثم موصلة للحرية والديمقراطية، تحولت في الوطن العربي، في كثير من الحالات، إلى خادم للسلطة ومبرر لإرهابها، بل أحياناً موصلة إليه. وأصبح دور المثقف العربي،

في حالات كثيرة، يقترب، عبر ذلك، من دور «مهرج السلطان» في عصور خلت، ولم يقف فقط عند حد الالتزام بدور «فقيه السلطان»!

وهنا تنبغي الإشارة إلى أن تعقد مشكلات المجتمع وتشابكها، فضلاً عن طبيعة العلاقة بين الشؤون الداخلية والشؤون الخارجية في منطقة حساسة مثل الوطن العربي، كل ذلك يفرض تضافر مختلف قطاعات النخبة، على أساس من النديّة والتكافؤ، وليس على أساس التبعية أو السيطرة أو الاستعلاء. وبالتالي فالمسألة ليست ولا ينبغي أن تكون، جدالاً بين «الضباط الأحرار» الذين كانت لهم «السيادة» طوال العقود الماضية وحتى الآن ـ من ناحية، و«المثقفين الأحرار» الذين يتطلعون إلى المشاركة ـ من ناحية أخرى. وإنما التكامل بين الطرفين، من أجل خلق إرادة وطنية موحدة قادرة على تحقيق تعبئة جماهيرية حقيقية، ومشاركة شعبية واسعة من أجل التحرر والتنمية والوحدة، وتأكيد السيادة لكل «المواطنين الأحرار».

وفضلاً عن كل ما تقدم، تبقى المشكلة الأساسية التي تواجه الديمقراطية هي أنها «ديمقراطية من دون ديمقراطيين».. ويبقى مستقبلها رهناً بإرادة «المواطنين الأحرار» قبل أي شيء آخر!

الفصل الرابع عشر

الديمقراطية والتربية(*)

(١)
الديمقراطية والتربية
نحو رؤية لمستقبل الوطن العربي

عبد الرازق عبد الفتاح ابراهيم(**)

مقدمة

تطورت المجتمعات الحديثة من الزراعة إلى الصناعة بإنتاجها الغزير بالمكننة والأتمتة؟ فالخلايا المرنة، وتدخل الآن حثيثاً إلى عصر المعلومات (information). وفي كل مرحلة من مراحل هذا التطور تغيرت الحاجة إلى قدرات أعلى للأنسان تناسب المرحلة الجديدة. فبينما يحتاج مجتمع الزراعة إلى حوالى ٩٠ بالمئة من العمالة ضحلة المهارة، ذات الخبرة التقليدية فإن مجتمع الصناعة المتقدمة لا يحتاج لأكثر من ١٠ بالمئة من العمالة في مستوى الفني والعامل الماهر الذي يعتمد على العلم والتقانة. أما مجتمع المعلومات فيحتاج إلى ٣٠ بالمئة من العلماء والمطورين على مستوى رفيع من القدرات..

(*) يتضمن هذا الفصل دراستين قدمهما كل من د. عبد الرازق عبد الفتاح ابراهيم، وأسامة عيسى الشاهين.

(**) رئيس جامعة حلوان سابقاً ـ مصر.

تختلف المجتمعات العربية بعضها عن البعض الآخر سياسياً وجغرافياً وسكانياً وموارد ثروة ونمط إنتاج، ومن حيث توزيع القوى البشرية، إلا أنها قد تتفق جميعها على رؤية طموحة تؤهلها لاستعادة مكانتها بين الشعوب المعاصرة، وهناك إمكانية ولكنها تحتاج إلى إدارة.

وقد يكون من المناسب عند هذا الحد أن نتعرض لبعض التعاريف توحيداً للمفاهيم التي تدور حولها الدراسة.

الديمقراطية

تعرف الديمقراطية باختصار شديد بأنها حكم الشعب بالشعب للشعب (انظر الملحق رقم (١)). ويهدف هذا النظام إلى تحقيق مجتمع سوي لسعادة الإنسان وتعمير الأرض يتميز بـ:

- تحقيق أقصى قدر من الحريات والعدالة والديمقراطية.
- التدني بأسباب التناقضات بين أفراد المجتمع.
- ترشيد التنمية وذلك بتوجيه اهتمام أكبر إلى القطاعات العريضة من أفراد المجتمع.

وتتسم الديمقراطية بالآتي:

- تمثيل الأغلبية في الحكم من خلال انتخابات حرة.
- دستور واضح تقبله أغلبية المجتمع باستفتاء حر.
- خضوع الحكومة لسلطة نواب الشعب.
- حرية التعبير وإنشاء الاحزاب.
- انتخاب القيادات المؤثرة في مصالح الشعب.

التربية

هي مجمل العمليات والانشطة التي تتضمن توليد المعلومات واستخلاص المعارف واستخدامها ونقلها وكذلك تنمية القدرات والمهارات بما في ذلك تلك التي تكوّن الشخصية السوية في مؤسسات للتعليم والتدريب والتطبيق، وقد تصل التربية في أعلى مراتبها إلى بناء الشخصية التي تتفاعل مع المحيط الذي تعيش فيه لتستخرج منه المعلومات (information) الكامنة منذ القِدَم واستخدامها لرفاهية الإنسان ولتعيش مع هذه البيئة في اتزان وصحة. ولا حدود لهذه المعلومات الكامنة أي لا نهاية للعلم.

وهي الوعي بالشيء من خلال ربطه بخواصه والمتغيرات التي تفسر ظاهرة ما أو التنبؤ بسلوكها(توليد العلاقة بين المتغيرات على صورة نظرية أو قانون. . .).

وهي تتطلب في الإنسان تلازماً لقدرات ومناخ تبعد عن أنماط التلقين ليتحرر الفكر في تكوين يعتمد على الذات تعليماً وتعلماً في سياج من الحرية والديمقراطية والأمن لا يتأتيان إلا باستقلالية الفكر واتساع الأفق والخيال.

نحـو المستقبـل

المتأمل في تاريخ الحضارة وتطورها يجد أن الإنسان قد استغرق خمسين ألف سنة ليخترع العجلة، ثم احتاج بعد ذلك إلى خمسة آلاف سنة أخرى ليديرها بالبخار (١٧٩٦ أول محرك بخاري، ١٨٢٥ أول قاطرة بخارية). ومنذ منتصف القرن السابع عشر توالت الاكتشافات العلمية والابتكارات التقانية وتوالت متسارعة بشكل تزايد بعد الحرب العالمية الثانية.

وكان من نتيجة ذلك أن زادت سرعة الانتقال من بضعة كيلومترات في الساعة (سرعة الدواب والعجلة) إلى وسائل بلغت سرعتها فوق ١٠٠٠ كيلومتر/الساعة (طائرات فوق صوتية) ويزيد على ٧٠٠٠٠ كيلومتر/الساعة (في الصواريخ عبر الفضاء). ووصلت سرعة القطار من شهور عدة إلى ٥٥٠ كلم/الساعة، ونعمل الآن لإنتاج طائرات تجارية تفوق سرعتها سرعة الصوت خمس مرات. كما أصبح الاتصال لحظياً عبر الاقمار الأصطناعية، وتم خلق حوالى ١٢ عنصراً غير معروفة في الطبيعة.

إن هذا التقدم يتسارع باستمرار، وإذا استمر الأمر كذلك فإنه يصعب تخيل ما يخبئه الغد من اكتشافات وابتكارات.

ومع العولمة تزال الحدود بين الدول لتسمح بانتقال رؤوس الأموال والبضائع والأفراد عبر هذه الحدود بأقل قدر من العوائق، ويصبح المجتمع العالمي فريسة لتنافس شرس لن يبقى فيه إلا من يملك ناصية القدرات العالية المتميزة من البشر.

ويقود مجالات التقدم حالياً: (١) هندسة الجينات؛ (٢) الإلكترونيات الدقيقة؛ (٣) علوم الجسيمات؛ (٤) المواد المخلقة؛ (٥) تزايد الطلب على الطاقة؛ (٦) تسارع إنتاج المعلومات؛ (٧) التصغير (تقانة النانو).

يبين الملحق رقم (٢) بعض أهم الاكتشافات والمخترعين والملحق رقم (٣) يبين تطور المجتمعات وخصائصها ومتطلبات التعليم في كل مرحلة.

يتضح مما سبق أسية التطور وكذلك تحرك نموذج انتاج الثروة من غزارة العمالة

إلى غزارة رأس المال ثم غزارة المعلومات في عصر المعلومات الذي تدخله حثيثاً.

ولكل من هذه المراحل متطلبات للتعليم تطورت من مجرد معرفة القراءة والكتابة ومبادئ الحساب لمدة ٦ سنوات دراسية في المجتمعات الزراعية إلى اثنتين وعشرين سنة تتضمن علوماً ورياضيات واستخدام الحاسب وتوليد معلومات تتطلب رفع القدرة على التحليل والتصميم والاستنباط والاستقراء والنمذجة... الخ.

ويصاحب التقدم حالياً مزيد من تعقيد التقانة والاتجاه نحو التصغير.

ويعلمنا القانون الثاني للديناميكا الحرارية أن العالم يسير نحو: (١) لاانعكاسية التقدم؛ (٢) من الوفرة إلى الندرة؛ (٣) من المتاحية إلى اللامتاحية؛ (٤) من حالة الانتظام إلى حالة اللاانتظام.

وهذا الاتجاه يقود إلى كثير من المشاكل الجديدة التي تتطلب حلولاً جديدة بقدرات عالية. والملحق رقم (٤) يبيّن المهارات الأساسية المطلوبة للمواطن العادي.

أما القدرات اللازمة لإنسان المستقبل فأهمها: (١) استقلال الفكر؛ (٢) المبادأة؛ (٣) التخيل والتصور؛ (٤) التحليل المنطقي والاستنباط؛ (٥) الاستقراء؛ (٦) التفكير الناقد وصولاً للتطوير؛ (٧) التفكير الابتكاري؛ (٨) الإسهام في إحداث تغيير؛ (٩) صنع القرار، وحساب المخاطر؛ (١٠) التعلم المستمر؛ (١١) الاتصال والعمل ضمن فريق؛ (١٢) إدارة المعلومات والمعارف (اللم والتفريق).

والفاحص لهذه السمات يجد أن الحرية والديمقراطية هي مناخ اساسي وضروري لتنمية هذه القدرات، ولم يحدث أن أبدعَ مجتمع العبيد.

والديمقراطية في هذا الخصوص هي مناخ عام وممارسة سياسية ثقافية وداخل المؤسسة التعليمية، وينعكس هذا المناخ على أسلوب الاداء بها وتحقيق حرية التعبير وادب الحوار. ويجب أن يتمحور التعليم والتعلم حول الطالب (الملحق رقم (٥) يبيّن العلاقة بين المهارات والفهم والعمليات، وفيها تتضح ضرورة سيادة جو الحرية والديمقراطية).

فنحن لا نتعلم لنستوعب فقط بل لنولد المعلومات ونستخدم المعارف. ويتطلب ذلك قدراً هائلاً من استقلال التفكير والقدرة على الحوار الحر لتستبين المصداقية، ولا يبدأ الأمل إلا بعد تحطيم الأوهام الزائفة بالحوار الحر والمنطق. ومن المألوف أن نجد في أدبيات التعليم مقولة مثل:

عظيم أن نفكر بحرية وأعظم منه أن نفكر منطقياً وعلمياً.

عظيم أن نفكر منطقياً والأعظم منه أن نفكر بفكر جديد.

ولتنمية قدرات الطالب للتفكير يقتضي الأمر إعادة النظر في وسائل التعليم والتعلم. وعلى سبيل المثال:

١ ـ إنهاء عهود التلقين والتذكر.

٢ ـ تحفيز الطالب على التفكير الحر الخلاق من خلال:

(أ) المحاضرة التفاعلية؛ (ب) ورش العمل؛ (ج) المناظرات؛ (د) حل المشاكل ذات النهايات المفتوحة؛ (هـ) العصف الفكري.

٣ ـ حرية الطالب لرسم مستقبله والمؤسسات الممثلة له (اتحاد الطلاب) أو نظام يسمح بحرية اختيار الطالب لمساره.

٤ ـ ديمقراطية الادارة في المؤسسة التعليمية واستقلالها في كل شأن من شؤون المؤسسة، على أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية.

٥ ـ إذكاء روح التحرر والشفافية خصوصاً حرية تداول المعلومات.

٦ ـ إذكاء المناخ العلمي في المجتمع ككل مع توفير الظروف الملائمة لممارسة الحرية الاكاديمية.

٧ ـ تحفيز التفكير الايجابي.

٨ ـ التواصل وذلك بالعمل من خلال فريق وإجادة التعبير (لغوياً ولغات) في اطار منظومة قيم وأخلاق.

٩ ـ إذكاء روح التنافس الخلاق والحافز الشخصي واتاحة التعلم مدى الحياة.

١٠ ـ التفكير الابتكاري.

١١ ـ إدارة الزمن والأزمات والمال.

١٢ ـ تصميم نموذج إدارة يسمح بتحفيز التغيير (توليد المعرفة) وإيجاد الآليات والتمويل اللازم، وذلك لإزالة الحواجز بين العلم والفن والأدب ومنظومة التعليم.

١٣ ـ استخدام أجهزة ووسائل العصر في أنشطة المؤسسة التعليمية.

يتضح أن الموضوع بتفاصيله الكثيرة أكبر من مجرد مؤتمر بل قد يُرى أن يُفرد لكل موضوع من القدرات أو وسائل التعليم والتعلم ورشة عمل لدراسة وتحليل كل عنصر من عناصرها، بل قد يوصى في هذا المجال بمحاولة وضع تصور (سيناريو) لمستقبل تكامل الوطن العربي بإمكاناته ليسهم في حركة المجتمع الدولي.

وأخيراً وليس آخراً أسوق مثلاً على أهمية ديمقراطية التعليم والحرية، فإن الإنسان المصري، ممثَّلاً بهيرو الإسكندري قبل الميلاد بخمسين سنة، أدار العجلة بالبخار بواسطة أول تربين رد فعل عرفته البشرية. ولكن لأن التعليم كان داخل المعابد والكهنة فإن هذا الاختراع مات بانتهاء العهد وضاع هذا الاختراع الذي حجب نتيجة لعدم وجود مناخ الديمقراطية.

والملحق رقم (٦) يبيِّن الوضع الحالي لعدد من الصناعات ذات التقانة الرفيعة التي يمكنها أن تسهم في رفع مستوى الحياة من خلال تحقيق أعلى قيمة مضافة ومؤشر لأهمية العلم والتقانة وكلها تقريباً من الصناعات كثيفة المعلومات التى تستلزم بحوثاً وتطويراً لا يوفرها إلا مناخ تعظيم الحرية والعدالة والديمقراطية.

الملحق رقم (١)
الديمقراطية

تستخدم كلمة الديمقراطية في مواضع كثيرة ولكن معناها الأصلي مشتق من الأصل اليوناني القديم (demo) بمعنى الشعب و(krato) بمعنى السلطة، أي سلطة الشعب.

أي أن السلطة والحكم تستمد من الشعب مباشرة، ولكن لصعوبة التطبيق فإنها تطورت إلى أن أصبحت هي صيغة للحكم حيث يباشر المواطنون حقوقهم من خلال ممثلين لهم مختارين بالانتخاب الحر، ويكون هؤلاء الممثلون مسؤولين أمام الشعب.

ويكون عادة الحكم للأغلبية في إطار دستور مصمَّم ليضمن للأقلية حقوقها مثل حرية التعبير بصوره المختلفة، وحرية التدين.

ويمكن بصورة عامة أن نعرِّف الديمقراطية بأنها حكم الشعب بالشعب لمصلحة الشعب، وقد تعرف مصلحة الشعب بأنها:

١ ـ تحقق أقصى قدر من الحريات والعدالة والديمقراطية.

٢ ـ تحقق أدنى قدر من أسباب التناقضات بين أفراد المجتمع سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية.

٣ ـ ترشد التنمية بحيث توجه التنمية لصالح القطاعات الأعرض من المجتمع أولاً.

وفي سبيل ذلك قد تتخذ الحكومة صوراً مختلفة كالفصل بين السلطات القضائية والتشريعية والتنفيذية وغيرها.

وفي الدولة الديمقراطية يتمتع المواطنون الأحرار والفقراء بحماية سلطة الدولة، وذلك بتحقق مبدأ الحرية والمساواة في الحقوق والواجبات وبفتح كل أبواب الحكومة أمام الجميع من دون أية تفرقة وفي احوال كثيرة يكون اختيار بعض القيادات بالانتخاب الحر.

وتأخذ الديمقراطية بعض الأشكال التي تختلف من حالة إلى أخرى بحسب عدد السكان أو المستوى الحضاري والتقدم والنمو ولكن كلها يجب أن تتميز بـ:

١ ـ تمثيل الأغلبية للحكم.

٢ ـ الانتخاب الحر.

٣ ـ حرية التعبير وتتضمن حرية إنشاء الأحزاب.

٤ ـ انتخاب القيادات المؤثرة في مصالح الشعب.

٥ ـ الحكومة تخضع لسلطة نواب الشعب.

٦ ـ الفصل بين السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية.

٧ ـ المساواة في الحقوق والواجبات لجميع المواطنين.

٨ ـ وضع الدستور والاستفتاء الحر عليه.

الملحق رقم (٢)

بعض أهم الاكتشافات والمخترعين (ترتيب تاريخي)

العلماء

كلفن	١٨٢٤ ـ ١٩٠٧
ماخ	١٨٣٥ ـ ١٩١٦
فورد	١٨٦٣ ـ ١٩٤٧
أينشتاين	١٨٧٩ ـ ١٩٥٥
بوهر	١٨٩٥ ـ ١٩٦٢
أوتو	١٨٦٢
إديسون	١٨٤٧ ـ ١٩٣١

شامبليون	١٧٩٠ ـ ١٨٣٠
جون والتون	١٧٦٦ ـ ١٨٤٤
ماكسويل	١٨٣١ ـ ١٨٩٤
كارنو	١٨٣٧ ـ ١٨٩٤
بسمر	١٨١٣ ـ ١٨٩٨
ديزل	١٨٥٨ ـ ١٩١٣

نيوتن	١٦٤٢ ـ ١٧٢٧
فارادي	١٧٩١ ـ ١٨٦٧
هوك	١٦٣٥ ـ ١٧٠٣
فارنهيت	١٦٨٦ ـ ١٧٣٦
لابلاس	١٧٢٧ ـ ١٧٤٩
أويلز	١٧٠٧ ـ ١٧٨٣
لافوازيه	١٧٤٣ ـ ١٧٩٤
جيمس وات	١٧٣٦ ـ ١٨١٩

أرخميدس	٢٨٧ ـ ٢١٢ق.م.
إقليدس	٢٨٠ ـ ٢٣٠ق.م.
أرسطو	٣٨٤ ـ ٣٢٢ق.م.

الاكتشافات والاختراعات

عصر المعلوماتية ١٩٧٣ ـ ١٩٩٥

١٩٩٥	ويندوز ٩٥
١٩٩٤	إستخدام برنامج ملاحة
١٩٩٤	قمر صناعي رقمي
١٩٩٣	بنتيوم
١٩٩٠	الإنترنت
١٩٨٧	الواقع الافتراضي
١٩٨٥	ألياف ضوئية للاتصالات
١٩٨٤	القرص المدمج ـ CD
١٩٨٣	التليفون المحمول
١٩٨١	الكمبيوتر الشخصي
١٩٧٧	الكمبيوتر أبل
١٩٧٤	الفاكس

عصر الإلكترونيات ١٩٤٧ ـ ١٩٧٢

١٩٧٢	أول لعبة فيديو ملون
١٩٦٩	أول فيديو منزلي ملون
١٩٦٨	أول كمبيوتر بدوائر متكاملة
١٩٦٢	قمر اصطناعي للاتصالات
١٩٦٠	الدوائر المتكاملة
١٩٥٦	الفورتران ـ أول كاسيت مدمج
١٩٤٧	أول تجارب الترانزستور

عصر الكهرباء ١٨٧٩ ـ ١٩٤٦

١٩٤٦	أول كمبيوتر رقمي
١٩٤٥	القنبلة الذرية
١٩٤٢	أول مفاعل نووي
١٩٣٠	أول كمبيوتر تناظري
١٩٣٨	النايلون
١٩٢١	رابع إيثيل الرصاص
١٩٠٤	أنبوب إلكتروني مفرغ
١٩٠٣	أول طيران
١٩٠٠	السيراميك
١٨٩٦	تليفون بقرص
١٨٩٥	أول تلغراف لاسلكي
١٨٧٩	أول مصباح كهربي
١٨٨٥	أول سيارة احتراق داخلي

الثورة الصناعية ١٧٣٣ ـ ١٨٧٨

١٨٨٥	التصوير الفوتوغرافي
١٨٧٩	المصباح الكهربائي
١٨٧٧	الفونوغراف
١٨٧٦	أول محرك احتراق داخلي
١٨٧٦	التليفون
١٨٧٢	البلمرة
١٨٥٩	اكتشاف البترول
١٨٤٦	الفلكنة (المطاط الاصطناعي)
١٨٣٧	التلغراف
١٨٣٠	صناعة الصلب (بسمر)
١٨٢٥	القاطرة البخارية
١٧٩٦	أول محرك بخاري (جيمس واط)

١٧٧٣	اختراع ماكينة حلج القطن
١٧٧٥	البكالايت
١٧٦٥	المحرك البخاري
١٧٣٣	المكوك ومكنة النسيج

أول تربين رد فعل (هيرو)	٥٥ق.م.
أمنحتب	١٤١٦ ـ ١٣٣٩ق.م.
الهكسوس	١٧٠٠ق.م.
اختراع العجلة	١٧٠٠ق.م.
بيع سيدنا يوسف	بـ ٢٠ شيكل فضة ١٧٥٠ق.م.
العصر البرونزي	٢٠٠٠ ـ ١٥٠٠ق.م.

الملحق رقم (٣)
مسار تطور المجتمعات وخصائصها

	مجتمع زراعي	قبل التصنيع	صناعة متقدمة	معلومات	مصر
نصيب الفرد من الناتج القومي دولار/السنة	٢٠٠ ٤٠٠	١٠٠٠ ٢٠٠٠	أكثر من ١٥٠٠٠	أكثر من ٣٠٠٠٠	٢٠ بالمئة زراعة ٢٩ بالمئة صناعة ٥١ بالمئة خدمات
إستخدام الطاقة ك و س/السنة	٢٠٠	١٠٠٠ ٢٠٠٠	١٥٠٠٠	٢٥٠٠٠ فأكثر	٨٠٠
العنصر الأساسي للإنتاج	محاصيل مواد خام	صناعة مواد خام	طاقة كثيفة مواد متقدمة - معلومات كمبيوتر - أوتمة/روبوت	معلومات صناعات عالية التك مواد متقدمة (نانو)	منتجات زراعية منتجات صناعية
العمالة	٩٠ بالمئة زراعة	٣٠ بالمئة زراعة	أقل ١٥ بالمئة زراعة ٣٠ بالمئة صناعة	علماء وباحثون ومطورون ٢٠ بالمئة وفنيون ٥٠ بالمئة عمالة فائقة المهارة للصناعة ١٠ بالمئة عمالة فائقة المهارة للزراعة ٥ بالمئة	٤٣ بالمئة زراعة ٢٠ بالمئة صناعة ٣٤ بالمئة خدمات
متطلبات التعليم	٦ سنوات ابتدائي قراءة وكتابة وحساب	٦ + ٣ = ٩ سنوات ابتدائي + اعدادي + أساسيات علوم وتلمذة	١٢ سنة ابتدائي + إعدادي + ثانوي علوم وإنسانيات	١٦ سنة + ٤ جامعة كمبيوتر + لغات	٢٢ سنة جامعة + دراسات إنسانيات، لغات، كمبيوتر

الملحق رقم (٤)
المهارات المطلوبة للإنسان

أنا

- كيف اقرأ وأكتب.
- كيف أحصل على المعلومات.
- كيف أفكر وأحل المشاكل.
- كيف أحدد قدرتي الابتكارية وتنميتها.
- كيف أستخدم الوقت بفاعلية.
- كيف أستفيد من الحاضر.
- كيف أكتشف اهتماماتي.
- كيف أكتشف قيمي ومعتقداتي.
- كيف أحدد الأهداف وأصل إليها.
- كيف أستفيد من حياتي.
- كيف أكتشف ما يحفزني على العمل.
- كيف أكون إيجابياً مع نفسي.
- كيف أتكيف، أستفيد من تطور الحياة.
- كيف أصنع قرارت فعالة.
- كيف أكون نشيطاً.
- كيف أتحكم في العواطف السالبة.
- كيف أتكيف مع الإجهاد.
- اللياقة.
- كيف أتحكم في الجنس.

أنا وأنت

الإتصال فاعلية.

منع وحفظ العلاقات.

الحصول على المساعدة وإعطاؤها.

التحكم في المتناقضات.

أنا والآخرون

كيف تؤثر في الناس والمنظومات.

كيف تعبر عن شعورك.

كيف تعبر عن رأيك بنائياً.

كيف تبني قوة مع الآخرين.

أنا ومواقف معينة

كيف أكتشف الاختبارات التعليمية.

كيف أختار مقرراً كيف أذاكر.

كيف أختار العمل.

كيف أجد العمل.

كيف أحتفظ بالعمل.

كيف أتحمل البطالة.

كيف أوازن بين العمل وحياتي.

كيف أتقاعد وأتمتع بالتقاعد.

كيف أحافظ على الحياة الأسرية.

كيف أعيش مع الغير.

الملحق رقم (٥)
العلاقة بين المعارف والمهارات والفهم

	المصادر	العمليات	القياس
المعارف	مكتبة محاضرة بنوك المعلومات الكتب والدوريات أفلام وفيديو	• بنيان العلاقة بين المعارف والهندسة • تعلم مهارات المذاكرة والقراءة • إستخدام وسائل الاستشعار	• اختبارات دورية عن طريق الأسئلة
المهارات	إمكانات رفع المهارة مثل المعامل وفترات حل المسائل واستخدام الحاسب الآلي وتنفيذ المشروعات ضمن فريق	• إعطاء تعليمات إرشادية • إتاحة إمكانات الممارسة • معامل ورش ورسم • تنفيذ عمليات تحت المراقبة	• إعطاء مهام تتطلب مهارات عالية
الفهم	• إتاحة بيئة تعليمية صحية • محاضرات ـ معامل كمبيوتر ـ مكتبة مناقشة حرة ـ فترات حل المسائل • عرض وتقديم واتصالات • رفع قدرات أعضاء هيئة التدريس	• توجيه التعلم للمبادئ • تحفيز الطالب على استخدام الإمكانات التي تمكّن من فهم المبادئ من خلال تصميم التجارب المعملية وحل المسائل	• مهام جديدة • مشاريع • أسئلة • تصحيح أخطاء الغير • تصميم • شرح
الأبحاث والصفات الشخصية	• بيئة جديدة • مدرس جيد • طرق تدريس • مشاريع شخصية • مناقشات ومناظرات لفرق اتصالات خارجية	• تحفيز زيارات • تعليم التعلم محاضرات	• اتصال شخصي • تحديات • أسئلة النظرة العريضة • التحميس

الملحق رقم (٦)

عدد المهندسين والقيمة المضافة موزعة على صناعات مختارة

	مهندس وأخصائي لكل ألف عامل منتج	القيمة المضافة دولار/عامل منتج سنة
صناعة كيمياء غير عضوية	٥٣	٢٦٩١٥٩
مواد مخلقة	٩٧	٣٩٧٩٢٥
أدوية	٩٧	٣٨٦٩١٤
محركات وتربينات	-	١٣٥١٦٨
حاسبات ومعدات مكاتب	١١٣	٢٩٠٠٢٦
معدات اتصالات	٧٢	١٦٩٦٧١
مكونات إلكترونية	٩٠	١٠٩١٤٩
أجزاء طائرات		
١٤٠٤١٠		
صواريخ وسفن فضاء	٨٠	٢٣٩٨٨٧
أجهزة علمية	٧٥	١٦١٨٢٨
صناعات متدنية التقانة	٢٥	٢٠٠٠٠
(تقدير المؤلف باستقصاء الوضع المصري)		

(٢)

التجربة النقابية الجامعية
إثراء للحياة الديمقراطية: تجربة كويتية

أسامة عيسى الشاهين(*)

تعريف بالدراسة ومحاورها المختلفة

كما هو واضح من عنوان هذه الدراسة فإنها ستتطرق في البداية لعرض موجز لبدايات العمل النقابي الطلابي عموماً والجامعي خصوصاً في دولة الكويت، ثم سننتقل للحديث عن المظاهر الحالية لهذا العمل داخل جامعة الكويت. أما ثالث المحاور فسيتناول أهم المعاني والقيم الديمقراطية التي تساهم هذه التجربة في ترسيخها، وبعد ذلك سيتجه الحديث إلى ما تقدمه هذه التجربة النقابية الجامعية للديمقراطية الكويتية من مكتسباتٍ وإضافات، وخامس المحاور سيدور حول المصاعب والتحديات التي تواجه مثل هذه التجربة داخل جامعة الكويت ما قد يعرقل عطاءها لهذا الوطن. وستكون خاتمة المطاف هي النتائج والأهداف التى يجب أن نعمل من أجلها بناء على هذه الدراسة ومحاورها المختلفة.

أولاً: حول بدايات العمل الطلابي الكويتي

ان أول تنظيم طلابي عرفة طلبة الكويت وطالباتها كان اتحاد بعثات الكويت المنشأ عام ١٩٤٥ في القاهرة، والذي سبقته ورافقته وتلته كذلك بعض التجمعات الطلابية المحدودة التأثير والنشاط، ولكن ما إن أتى عام ١٩٦٤ حتى أعلن عن إنشاء الاتحاد الوطني لطلبة الكويت وانتخاب أول هيئة تنفيذية في تاريخه، وصاحب عام ١٩٦٤ تأسيس فروع القاهرة والاسكندرية وبيروت وبريطانيا، وتوالى بعد ذلك تأسيس الفروع وإقرار دستور الاتحاد وهيئاته ومؤتمره ليكون كياناً معبراً عن إرادة الطلبة والطالبات الكويتيين منذ عام ١٩٦٤ وحتى الآن.

(*) رئيس الاتحاد الوطني لطلبة جامعة الكويت (١٩٩٩ ـ ٢٠٠٠).

ثانياً: النقابات الطلابية داخل جامعة الكويت

رغم كون جامعة الكويت قد تأسست في عام ١٩٦٦ إلاّ أن إنشاء فرع الجامعة من قبل الاتحاد الوطني لطلبة الكويت لم يحصل إلا في عام ١٩٦٩، وقد احتفلنا في هذا العام بالذكرى الثلاثين لإعلانه ممثلاً شرعياً ووحيداً لجموع طلبة جامعة الكويت وطالباتها. وتخوض انتخاباته سنوياً العديد من القوائم الطلابية التي تحمل مختلف الآراء والأفكار، وتشرف على هذه الانتخابات لجان طلابية يشارك فيها الجميع لتعلن النتائج بكل حيادٍ وموضوعية، ما عدا حادثة نشازٍ وحيدة لتزوير حصل عام ١٩٧٨، وقد رفضت الجموع الطلابية النتائج الصادرة عنه، لتستمر جامعة الكويت عبر هذه السنين الطويلة تشهد طيلة أسابيع انتخابيةٍ ساخنة تتكرر في كل عام، أطروحاتٍ متباينة وأفكاراً متنوعة وبرامج متعددة يتنافس الطلبة على أساسها لنيل ثقة الجموع الطلابية من أجل خدمتها وتمثيلها.

ولا يفوتني هنا أن أذكر بأن انتخابات الاتحاد هذه ليست الانتخابات الوحيدة التي يشارك فيها طلبة جامعة الكويت وطالباتها، بل إننا نراهم في كل عام يترشحون وينتخبون مجالس لتمثيل طلبة كل كلية على حدة وأعني بها انتخابات الجمعيات والروابط العلمية المتخصصة سابقاً في إطار كل قسم وتخصص، وتشمل حالياً كل كليةٍ على حدة. إذاً فالطلبة والطالبات في جامعة الكويت يمارسون في كل عام جامعي، على مر أجيال متتابعة، تجربةً ديمقراطية ثرية، ليس بمجرد انتخاباتها بل بما يتبعها من ممارساتٍ نقابية منوعةٍ شملت المنشورات والمؤتمرات الصحفية والبيانات والاعتصامات والمهرجانات الخطابية، بل حتى الإضراب عن الدراسة والتحصيل العلمي في بعض الأحيان.

ثالثاً: معانٍ وقيم ترسخها التجربة الطلابية

لاشك بأن هذه الممارسة النقابية للطلبة والطالبات داخل جامعة الكويت، ساهمت وتساهم في غرس وترسيخ العديد من المعاني الشورية والقيم الديمقراطية، ومن أبرزها ما يلي من أمثلة:

١ ـ الروح الديمقراطية التي تحتوي على أفكار التشاور عند اتخاذ القرارات والمواقف، وقيادة المؤسسات بما يتطابق مع فكر الأغلبية وآرائهم، من دون تفردٍ أو تسلطٍ لفئةٍ على أخرى.

٢ ـ صراع الأفكار وتنافسها في جوٍ من الطرح والطرح المقابل، من دون جعل القوة المادية أو المكانة الاجتماعية أو غيرها من المعايير أسساً للتقويم والاختيار.

٣ ـ ممارسة التصويت والاختيار بين القوائم والمرشحين المختلفين، والتأكيد على هذه الممارسة كأساسٍ لتقليد المسؤولية لأيٍّ كان، مع اعتبار القيادات المفروضة أسلوباً بالياً لا يتناسب مع المؤسسات النقابية أو النيابية الحديثة.

٤ ـ التعبير عن الرأي مهما كانت حدته أو غرابته، في إطار من الحرية المسؤولة التي تحترم الثوابت وتقبل الاختلاف في المساحة المتاحة ما بين ذلك.

٥ ـ المساواة من خلال جعل الممارسة الانتخابية لا تفرق بين الذكر والانثى على مستوى الجامعة، ومن جانبٍ آخرٍ فإننا نرى الكويتي مع غير محدد الجنسية ينتخبان اتحاد الطلبة في تساوٍ تام، ونشاهد المواطن والمقيم يختاران رابطتهما أو جمعيتهما العلمية في تكافؤٍ كامل.

رابعاً: إضافات طلابية للديمقراطية الكويتية

ساهمت هذه التجربة الرائدة والعريقة بتاريخها وقيمها المستفادة، في تقديم الكثير من الإضافات والمساهمات في حياة الديمقراطية الكويتية، وسنستذكر الآن بعض جوانب تلك العطاءات الطلابية:

١ ـ تكريس الخيار الديمقراطي كسبيلٍ أمثل وخيارٍ نجمع عليه، فالطالب الذي ينتخب في عام جامعي أكثر من مرة، من المستبعد أن يقبل بحرمانه من حقه باختيار ممثله في مجلس الأمة كل أربع سنوات!

٢ ـ الحياة النقابية في الجامعة مدرسةٌ للتأهيل السياسي في الوطن، فمن ناحيةٍ فإننا نرى الطالب ناخباً واعياً في أغلب الأحيان، ومن ناحيةٍ أخرى فإننا نراه مرشحاً أو نائباً أو حتى وزيراً في كثيرٍ من الأوقات.

٣ ـ الحركة الطلابية الكويتية طالما طالبت وساهمت في إقرار العديد من القوانين التشريعية، ويجيء على رأسها قانون «فصل الاختلاط بين الجنسين في المرافق الجامعية» منذ سنواتٍ عدة، وسنشهد في القريب العاجل ـ بإذن الله ـ إقرار قانون «إنشاء الجامعات الأهلية»، وهو مطلبٌ طلابيٌّ متكرر. ومن يدري لعل الأشهر المقبلة تشهد إقرار قانون إشهار الاتحاد الوطني لطلبة الكويت كمنحةٍ تشريعيةٍ وتنفيذية لمثل هذه الحركة الرائدة؟

ولتسمحوا لي أن أختم هذا المحور بما يلي من كلمات وهي: «حياة الشورى... النظام الديمقراطي... المشاركة الشعبية... حرية الكلمة... هي معاني جبل عليها الشعب الكويتي منذ نشأته، فالمجتمع الكويتي يستمد أصالته من دينه الإسلامي الحنيف الذي دعا إلى الشورى والعدل وجعلهما من أساسيات الحكم، وصان للكلمة حريتها. ولقد جاء دستور عام ١٩٦٢ ليوثق هذه المعاني في نصوص وليكون ميثاقاً بين الشعب والحاكم. إن هذه الكلمات هي جزءٌ مما ورد في بيان الاتحاد الوطني لطلبة الكويت في ٧/٧/١٩٨٦ أي بعد حل مجلس الأمة آنذاك بأربعة أيام، فكانت انطلاقة لحملةٍ طلابيةٍ طويلةٍ تحمّل خلالها أعضاء اتحاد الطلبة الكثير ورفعت عليهم خلالها سبع دعاوى قضائية... أبعد هذا يبقى هناك مقامٌ للتساؤل عما قدمته الحركة الطلابية للديمقراطية الكويتية؟!

خامساً: مصاعب وتحديات أمام التجربة الطلابية

إن المسيرة الطويلة لهذه التجربة الطلابية قد واجهت ولاقت العديد من العقبات والعثرات، وهذا أمر متوقع لكونها نتاج ممارسات بشرية تصيب أحياناً وتخطئ أحياناً أخرى، ومن تلك المصاعب أذكر ما يلي:

١ ـ الضعف النقابي سواء في مواد دستور الاتحاد وهيئاته أو على مستوى لائحة الجمعيات العلمية وغيرها. ولا شك في أن الدور العلاجي والتوعوي المطلوب هو من مسؤولية كل الأطراف، فالقوائم الانتخابية والاتحاد والروابط والجمعيات وعمادة شؤون الطلبة كلهم مسؤولون ومساءلون عما قدموه لمواجهة هذا الخلل الخطير.

٢ ـ توافر بعض القناعات السلبية لدى بعض المسؤولين ما يعرقل من ثراء هذه التجربة واتساعها، كما رأينا عند تخوف هؤلاء من إشهار اتحادٍ لطلبة محاضن تربويةٍ أخرى، بحجة تسييس اتحاد الجامعة أو تحريكه من قوى خارجية أو خروجه عن أهدافه المطلوبة، وكل تلك الحجج الواهية من فئةٍ قليلةٍ يجب ألا تخفي عن أعيننا كثرة الداعمين والراعين لمثل هذه الحركة الطلابية.

٣ ـ الروح السلبية تجاه العملية النقابية للطالب والطالبة، فكم رأينا من أساتذةٍ أفاضل وكتابٍ بالصحف اليومية يحبطوننا بدعوتهم كي تكون حياتنا الجامعية لمجرد الدراسة والتحصيل، وغير ذلك مما يقلل المشاركة ويجعل تحفيز الطلبة ودفعهم للإيجابية واجباً على عاتق الجميع.

٤ ـ على الرغم من تشرف الاتحاد الوطني لطلبة الكويت بدعم صاحب السمو أمير البلاد المفدى وبرعاية ولي عهده الأمين، اللذين يشملان عمرة الاتحاد السنوية ومؤتمراته الدورية وخلاف ذلك من الفعاليات الطلابية، وعلى الرغم من تواصل دعم الجامعة السنوي للهيئة الادارية، واستدعاءات مجلس الأمة المتكررة لسماع رأي الاتحاد في قضايا الطلبة، وأحكام القضاء التي تنص على الاعتراف بالاتحاد ككيانٍ واقعيٍّ موجود، رغم كل هذا وذلك من مساهماتٍ مجتمعية رائعة إلا أن التكييف القانوني لوجود الاتحاد الوطني لطلبة الكويت مازال غامضاً ومجهولاً!

النتائج المستخلصة والرأي الختامي

على رغم الصعوبات التي سطرتها وعامل الزمن الذي تعرفون سطوته، إلا أن هذه التجربة قد صمدت واستمرت وازدهرت... إذاً هي ليست مجرد تجربة بل واقعٌ ماثلٌ، وحقيقة قائمة، لذلك علينا أن نشطب جميعاً كلمة (التجربة) من استهلالة هذه الدراسة ونستبدلها بعباراتٍ جازمةٍ عن نجاح دور الممارسة النقابية لطلبة جامعة الكويت وطالباتها كرافدٍ لديمقراطيتنا وشوريتنا، على أمل أن نرى كل شرائح المحاضن التربوية داخل كويتنا الحبيبة ووطننا العربي الكبير تعمل في هذا الخط المتوازي مع ما فيه المزيد من حريات الشعوب ورقي ممارستها الديمقراطية وازدهارها.

الفصـــل الخامس عشر

أدوار المرأة في مجتمع ديمقراطي(*)

(١)

دور المرأة في المجتمع الديمقراطي
«تجارب وممارسات وعقبات»

معصومة المبارك(**)

مقدمـة

المرأة أينما كانت وفي أي حقبة زمنية عاشت تحتل قدراً لا يستهان به من الاهتمام المتناقض في الكثير من الأحيان. تتداخل معاني الحماية والرعاية مع القهر وإهدار الكرامة، مما يعكس النظرة الاجتماعية غير المستقرة إلى المرأة.

المرأة شغلت العالم من أقصاه الى أقصاه عبر الحضارات الإنسانية المختلفة. ومكانتها على الرغم من الكتب السماوية التي تقدس دورها، والأدبيات التي تزخر بتمجيدها، إلا أنها في معظم الأحيان ضحية الانتهاكات النفسية والجسدية التي تتجاوز إنسانيتها وتهدر آدميتها.

لهذا فالمرأة وكل القضايا المتعلقة بها هي مدعاة للجدل ومثار للاختلاف بالرأي والرأي الآخر. أهم القضايا التي دار عليها النشاط الفكري الإسلامي المعاصر منذ عام ١٨٢٠ وحتى الآن هي قضية المرأة. وإذا أردنا تتبع المراحل التي مرت بها قضية

(*) يتضم هذا الفصل دراستين قدمتهما كل من د. معصومة المبارك، ود. موزة غباش.

(**) أستاذ مساعد في قسم العلوم السياسية، كلية العلوم الإدارية ـ جامعة الكويت.

المرأة، وفقاً لما تذكرة أمية الدهان، يمكن حصرها في ثلاث مراحل:

١ ـ الدعوة إلى تربية المرأة.

٢ ـ الدعوة إلى تحرير المرأة.

٣ ـ الدعوة إلى إصلاح المرأة.

هذه المراحل ليست منفصلة أو متتابعة بل متداخلة في الكثير من الأحيان تبعاً لدرجة المحافظة أو التجديد أو الثورة في المجتمع، ولتحقيق كل وظيفة من هذه الوظائف (التربية، التحرير، الإصلاح)، كان يستعان بالشريعة الإسلامية انطلاقاً من الاعتقاد الراسخ بأن الإسلام قد كرم المرأة وحفظ لها مكانتها. وهو الدستور الذي يسترشد به في كيفية التعامل مع هذا المخلوق. وأن أي بؤس تعانيه المرأة وأي تردٍّ في مكانتها لا يمكن أن يلصق بالإسلام، وفي هذا يقول الطاهر الحداد في **امرأتنا في الشريعة والمجتمع عام ١٩٣٠** «ان الإسلام ليس هو المسؤول عن المصير البائس الذى انتهت اليه المرأة في المجتمع الإسلامي، وان المسلمين أنفسهم والفقهاء منهم خاصة هم الذين يتحملون تبعة هذا البؤس، وذلك بسبب أفكارهم حول قانون التغير الاجتماعي وضرورة التوفيق بين الشريعة والظروف المستجدة، وهو توفيق أثبته القرآن الكريم نفسه، وبسبب تعطيلهم لحركة الفقه الاسلامي تعطيلاً أدى إلى شل قدرتهم على المبادرة للاستجابة للظروف المستجدة، وحبب إليهم الاختباء وراء الخطر المزعوم لكل محاولة اجتهاد جديدة.

نتج من القوانين التى فرضت على قضايا المرأة وتسميتها تارة باسم الدين وأخرى باسم العادات والتقاليد وطوراً باسم المحافظة على الاستقرار الأسري ومصلحة الأبناء، نتج من ذلك تباطؤ معظم المجتمعات في العمل على إشراك المرأة في الحياة السياسية، وتأخر حصولها على حقوقها بالمواطنة كإنسان كامل الأهلية، واتباع أسلوب التدرج معها في الحقوق السياسية من حق الانتخاب إلى حق الترشيح، كمن يضعها تحت الاختبار لفترة حتى تثبت جدارتها. والديمقراطية تقوم على أسس أهمها المساواة أمام القانون في الحقوق والواجبات، وبانتهاك هذا المبدأ تنتهك الديمقراطية.

أولاً: الديمقراطية

والديمقراطية هي كلمة لاتينية الأصل مركبة من كلمتين «Demo» وتعني الشعب و«Craty» وتعني الحكم أي حكم الشعب . وكما تدل الأدبيات المتابعة لتطور الممارسة السياسية فقد تحول مفهوم الممارسة الديمقراطية من حكم الشعب المباشر لنفسه وبنفسه إلى الديمقراطية النيابية، بمعنى أن الشعب يختار نوابه ليتولوا

سلطة الحكم نيابة عن الشعب، الذي يملك سلطة تغييرهم عن طريق آلية الاقتراع عبر صناديق الاقتراع ومن خلالها يطبق المبدأ الديمقراطي الأصيل «التداول السلمي للسلطة».

ونحن على أعتاب القرن الحادي والعشرين عندما نتأمل العالم من حولنا فالأنظمة السياسية في جميع الدول، ما عدا قلة منها، أنظمة تأخذ بالمنحى الديمقراطي بدرجة أو بأخرى. وجميع الأنظمة الديمقراطية قد تدرجت في توسيع قاعدة المشاركة السياسية إلى المستوى الذي يزيل التمييز ضد أبناء الشعب في ممارسة حقوقهم السياسية سواء في ذلك التمييز القائم على اساس اللون أو العقيدة وبالتأكيد الجنس .لقد تباينت المجتمعات السياسية في إحقاق مبدأ المساواة أمام القانون، فمنها من أدرك هذه المساواة في مطلع القرن الحالي، ومنها من أدركها في مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية، عندما نشطت الأفكار السياسية المعنية بحقوق الإنسان.

هذا وللديمقراطية مؤشرات عدة أبرزها اتساع قاعدة اتخاذ القرار وممارسة حرية الرأي والتعبير، ولكن أبرزها على الإطلاق المشاركة السياسية التي لها بدورها عدة مؤشرات ينظر إليها من قبيل الحقوق وهي:

١ ـ حق مخاطبة السلطات العامة.

٢ ـ حق تولي المناصب السياسية العليا مثل: وزير، محافظ، وكيل وزارة، وكيل مساعد.

٣ ـ حق الترشيح إلى المناصب السياسية أو لعضوية المجالس النيابية أو غيرها من الوظائف العامة.

٤ ـ حق الانتخاب: ويعتبر الحق في الانتخاب (حق الاقتراع) من أهم الحقوق السياسية، فهو أساس الديمقراطية ويختلف الفقهاء القانونيون في اعتباره حقاً أو وظيفة، فإذا كان حقاً فيترتب عليه نتائج مهمة منها أنه حق لجميع المواطنين كقاعدة عامة وأنه يقوم على الاختيار في استعماله أو عدم استعماله.

أما إذا كان وظيفة فهذا يعني أن الفرد يمارس عملية الانتخاب باعتباره مكلفاً بها وليس مالكاً لها، ومن ثم يترتب على ذلك تنظيم هيئة الناخبين وتقييد الانتخاب في طائفة من الناس، ويكون إجبارياً لا اختيارياً، أي أن من عليه واجب الانتخاب يجب عليه أن يمارسه ولا يتخلف عنه وإلا تعرض للمساءلة.

الدستور الكويتي أخذ بالمفهوم الأول، أي «الحق»، في حين أن القانون ٣٥ لسنة ١٩٦٢ أخذ بالشق الأول من المفهوم الثاني، أي «الواجب»، فحدد الانتخاب في فئة معينة (المادة الأولى من القانون) وفي الوقت نفسه جعله اختيارياً.

اهتم الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بهذا الحق فنص على أنه « لكل إنسان الحق في الاشتراك في حكومة بلاده سواء كان ذلك مباشرة أو بواسطة ممثلين منتخبين انتخاباً حراً. وحق الانتخاب هو لمواطن من دون غيره من الإفراد. وهو حق يجسد مبدأ المساواة ولذلك يجب أن يتساوى الجميع أمام ممارسة هذا الحق».

ثانياً: المرأة والمشاركة السياسية

كما أن الدول متباينة في مستوياتها الحضارية فانها كذلك متباينة في سلوكها الاجتماعي تجاه العديد من القضايا وأبرزها النظرة العامة إلى المرأة. فالمرأة عانت تاريخياً النظرة الدونية وكافحت من أجل إثبات إنسانيتها ومن أجل تعديل النظرة غير السوية لدورها ومشاركتها في الحياة العامة. فهي اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً، في العديد من المجتمعات، ينظر إليها بوضع الإنسان الأقل مرتبة ومن ثم الذي لايستحق إلا الحقوق الأقل.

إن مسيرة نضال المرأة من أجل نيل حقوقها السياسية وإلغاء التمييز ضدها في التمتع بحقها في المشاركة بالحياة العامة هي مسيرة عالمية لا تختص بشعب من الشعوب أو ثقافة من دون أخرى. ولكن النجاح الذي مكّن المرأة من المضي في مسيرة اصلاح الواقع الاجتماعي والسياسي والقانوني المتعلق بها هو نجاح متباين، من حيث مداه، من مجتمع سياسي لآخر، تبعاً لدرجة التسامح والانفتاح الذي يتسم به مجتمع من دون آخر.

ثالثاً: المرأة والعمل السياسي

حرصت المواثيق الدولية على التعامل مع الجنس البشري على أساس مبدأ المساواة فجاء ميثاق الأمم المتحدة يؤكد على الانسان وكرامته وما للرجال والنساء والأمم صغيرها وكبيرها من حقوق متساوية. ويأتي الاعلان العالمي لحقوق الانسان ليعيد تأكيد هذا المبدأ بشكل أكثر تفصيلاً وكذلك العهد الدولي للحقوق السياسية والمدنية (١٩٦٨). ولكن الرفض الصريح للتمييز ضد المرأة قد جاء، في عام ١٩٧٦، بصدور الاعلان الدولي للقضاء على التمييز ضد المرأة. وقد تُوجتْ هذه الجهود الدولية لإنصاف المرأة وتأكيد مبدأ المساواة وتحريم التمييز، بإصدار الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة التي اعتمدتها الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ١٩٧٩، وقد تضمنت اضافة إلى ديباجتها المطلوبة والمحكمة الصياغة باتجاه الهدف الأساسي للاتفاقية (٣٠) مادة عالجت العديد من أنواع التمييز التي تمارس ضد المرأة. والزمت الدول والأطراف فيها بتعديل قوانينها بما يكفل تطبيق الاتفاقية واحترام

نصوصها. وقد وقعت على هذه الاتفاقية الدولية معظم الدول الأعضاء في الأمم المتحدة. أما بخصوص دولة الكويت فقد وقعت عليها في شباط/فبراير عام ١٩٩٤، ولكنها تحفظت على الفقرة (أ) من المادة (٧) وهي الفقرة المتعلقة بحق المشاركة السياسية وتأتي صياغة المادة (٧) كما يلي: «تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة للقضاء على التمييز ضد المرأة في الحياة السياسية والعامة للبلد، وبوجه خاص يكون للمرأة، على قدم المساواة مع الرجل، الحق في: (أ) التصويت في جميع الانتخابات والاستفتاءات العامة، والأهلية للانتخاب لجميع الهيئات التي ينتخب أعضاؤها بالاقتراع العام».

كما تحفظت دولة الكويت على البند (٢) من المادة (٩) وهو الخاص بجنسية الأطفال « تمنح الدول الأطراف المرأة حقاً متساوياً لحق الرجل في ما يتعلق بجنسية أطفالها».

أما التحفظ الثالث فقد كان بشأن الفقرة (و) من المادة (١٦) الخاص بالقوامة والولاية على الأطفال وتبنيهم.

غني عن القول في هذا المجال أن تحفظ الكويت جاء نتيجة لتعارض القوانين القائمة مع النصوص المذكورة أعلاه في الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، هذا وسوف أتناول بالشرح والتحليل المقارن تجارب عدد من الدول في مجال المشاركة السياسية للمرأة.

١ ـ تجربة المرأة المصرية

المرأة المصرية بدأت مسيرتها في المطالبة بالمساواة في الحقوق السياسية منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر بحركة السيدة عائشة التيمورية التي تصدرت الدعوة لتحرير المرأة و المطالبة بمنحها حقوقها السياسية. وعلى الرغم من المضايقات التي تعرضت لها السيدة عائشة ومن سار على نهجها من سيدات مصريات مؤمنات بإنسانيتهن ودورهن في المجتمع، أمثال السيدات ملك حنفي ناصف، وهدى شعراوي، ونبوية موسى وسيزا النبرواي ومنيرة ثابت، التي ركزت جهودها على المطالبة بمنح المرأة المصرية حقوقها السياسية التي يتمتع بها الرجل حتى تستطيع أن تكون ناخبة ونائبة ووزيرة، ورفعت دعوى قضائية باسم المرأة المصرية متهمة فيها مجلس الوزراء لمخالفته ميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الانسان.

تلك الجهود المتراكمة أسفرت في عام ١٩٥٦ عن اعتراف الدولة المصرية بالحقوق السياسية للمرأة، فتم تعديل قانون الانتخاب رقم ١٤٨ لسنة ١٩٣٥، الذي كانت مادته الأولى ومادته الثالثة والعشرون تنصان على التمييز ضد المرأة، فجاء دستور

عام ١٩٥٦ ليلغي هذا التمييز، فنص في مادته رقم (٣١) على أن « المصريين لدى القانون سواء، وهم متساوون في الحقوق والواجبات العامة، لا تمييز بينهم بسبب الجنس أو الأصل أو اللغة أو الدين أو العقيدة».

كما أن قانون الانتخاب لسنة ١٩٣٥ تم استبداله بقانون جديد هو القانون رقم (٧٣) لسنة ١٩٥٩ ومادته الأولى تنص على تأكيد الحق السياسي للمرأة.

على كل مصري بلغ ثماني عشرة سنة ميلادية أن يباشر بنفسه الحقوق السياسية الآتية:

أ ـ إبداء الرأي في كل استفتاء يجري طبقاً للدستور.

ب ـ إبداء الرأي في الاستفتاء الذي يجري لرئاسة الجمهورية.

ج ـ انتخاب أعضاء مجلس الأمة.

وعلى الرغم من هذه التعديلات الدستورية والقانونية إلا أن قوة الجذب الاجتماعي عززت التمييز ضد المرأة فقد عكست نتائج الانتخابات إحجاماً غالباً عن انتخاب المرأة عضواً في مجلس الشعب فلم يزد عدد النساء في المجلس على ثمان ما دعا المشرع المصري لتعديل القانون رقم ٣٨ لسنة ١٩٧٢ بحيث اشترط التعديل تخصيص ثلاثين مقعداً للمرأة كحد أدنى وذلك حتى يتم تجاوز العقدة الاجتماعية التي تحول دون انتخاب المرأة فارتفع عدد النساء في مجلس الشعب الى ٣٥ امرأة. ولكن نتيجة لعدد من المتغيرات ومنها الشبهة الدستورية التي أحاطت بالتعديل السابق فقد الغي التعديل عام ١٩٨٦ فهبطت نسبة تمثيل المرأة في مجلس الشعب إلى ٢,٢ بالمئة عام ١٩٩٥.

٢ ـ تجربة المرأة اللبنانية في العمل السياسي

المرأة اللبنانية حصلت على حقوقها السياسية كاملة بعد الاستقلال، ولكن هذا لم يؤد إلى ردم الفارق بين تطور دور الرجل في المجال السياسي ودور المرأة في المجال ذاته، وذلك يعود كما تذكر النائبة بهية الحريري « لأسباب تاريخية واجتماعية معقدة، أي أن العمل السياسي للمرأة اللبنانية متاح قانوناً ولكنه معاق اجتماعياً، فما زال أمام المرأة طريق طويل على صعيد قبول الرجل بها كإنسان معني بالشأن العام».

٣ ـ تجربة المرأة الباكستانية

لم تكن المشاركة السياسية للمرأة الباكستانية قضية بل إنها تأصلت كممارسة منذ استقلال باكستان عام ١٩٤٨. فالقيادة الباكستانية آنذاك لم تشأ أن تخلق أزمة في بداية

نشأة الدولة ولذلك لم تتوقف أمام هذه المسألة، فكانت النتيجة أن تمتعت المرأة الباكستانية بكامل حقوقها السياسية وفي العمل السياسي ـ ناخبة، ونائبة ووزيرة بل أصبحت رئيسة وزراء. وللحفاظ على مشاركة المرأة في الحياة العامة، نص قانون العمل الباكستاني على حفظ حصة قدرها ٥ بالمئة في مواقع العمل المختلفة للمرأة، ورغم أنها نسبة متدنية تقل كثيراً عن تلك المقترحة من الأمم المتحدة، وهي ٣٠ بالمئة، إلا أن المبدأ يحمل مضامين لها أهميتها. فحتى لا تتعثر مشاركة المرأة في مجتمع يعاني كثافة عدد السكان وتدني مستوى المعيشة تم الالتزام بهذه النسبة كحد أدنى. كما أنشئت عام ١٩٧٩ وزارة خاصة بالمرأة هي وزارة تنمية المرأة (Ministry of Women Development)، وقد حققت هذه الوزارة مكاسب عدة للمرأة الباكستانية:

أ ـ مقاعد مخصصة للنساء في البرلمان.

ب ـ رفع الوعي العام بخصوص قضية العنف ضد المرأة.

ج ـ إنشاء أول بنك للنساء بقوة عاملة نسائية.

د ـ توفير المساعدة القانونية المجانية للنساء، بما فيها توفير السكن المجاني المؤقت.

هـ ـ انشاء مراكز تدريب على الحاسب الآلي للنساء.

و ـ تعمل الوزارة على تطبيق التوصيات التي تم التوصل إليها في مؤتمر المرأة الرابع في بكين.

المرأة الباكستانية من الناحية القانونية والدستورية قد حصلت على كامل حقوقها في العمل السياسي، ولكن تبقى المعوقات الاجتماعية والاقتصادية عائقاً دون تمتعها بهذه الحقوق. لذلك كان لابد من إنشاء وزارة خاصة للمرأة تعمل على تذليل المشكلات التي تواجه المرأة وتبذل قصارى جهدها للدفاع عن حقوق المرأة الباكستانية ليس فقط السياسية بل في المجالات كافة (ورقة عمل النائبة الباكستانية فايزه جونيجو، ١٩٩٦).

٤ ـ تجربة المرأة التونسية

شاركت المرأة التونسية في مسيرة الكفاح ضد الاستعمار وبعد التحرير والاستقلال صيغ الدستور التونسي بما يضمن للمرأة التونسية حقوقها السياسية ويفسح لها في مجال المشاركة في الحياة العامة. وبالتدريج أزيلت كل أنماط التفرقة والتمييز بين المرأة والرجل في مجالات الحقوق والواجبات العامة. ولقد ساهمت الإصلاحات السياسية في خلق المناخ الملائم لدخول المرأة التونسية الميدان السياسي

ومشاركتها في صنع القرار. وحيث أن قطاعاً لا يستهان به من تونس ينضوي تحت مفهوم الريف والبدو، فإن الطبيعة الاجتماعية لهذه المجتمعات تصبغ نظرتها للمرأة، فبدأت تبرز في تونس ظاهرة عزوف المرأة التونسية عن ممارسة حقوقها السياسية والمدنية، فجندت وسائل الإعلام وتم وضع السياسات الكفيلة بزيادة وعي المرأة التونسية بحقوقها ومشاركتها في الحياة العامة، وتبوأ عدد من النساء التونسيات مناصب قيادية: وزيرة، عضو في مجلس النواب، قاضية (في تونس ٢٦٠ قاضية)، مستشارة في رئاسة الجمهورية، وعضو فاعل في التنظيمات الحزبية. وما يلفت الانتباه أن الرئيس التونسي زين العابدين بن علي في خطابه السنوي أمام المجتمع الدستوري الديمقراطي في تموز/يوليو عام ١٩٩٨ أكد دور المرأة بل أعلن عزمه على تمكين المرأة من المشاركة الكاملة ضد أية مصادرة لأي حق من حقوقها. وكان هذا مشجعاً للمرأة التونسية لكي ترفع مطالبها بأن يكون لها صوت في التنظيمات العليا للأحزاب، وبالفعل فقد اتخذ قرار بأن تمثل في الأمانة العليا للأحزاب السياسية.

إن قانون الانتخاب هو مؤشر أساسي لقياس تسامح المجتمع مع المرأة ومقياس لمبدأ المساواة في الحقوق السياسية. وقانون الانتخاب التونسي ينص على أن حق الانتخاب هو لكل تونسي وتونسية بلغ من العمر ١٨ سنة. كما أن الدستور التونسي عدل في عام ١٩٨٨ فجاءت شروط الترشيح بأنه حق لكل مواطن (ذكر أو أنثى)، سواء كان من أب تونسي أو أم تونسية لا فرق بين الحالتين.

تجربة المرأة التونسية في العمل السياسي تجربة رائدة وناجحة ولا بد من الإشارة إلى دور الاتحاد النسائي التونسي والجمعيات النسائية التى أخذت على عاتقها منذ البدء مسؤولية الدفاع عن حقوق المرأة التونسية في الأصعدة كافة.

٥ ـ تجربة المرأة الخليجية

ما زالت الممارسة الديمقراطية في دول الخليج في بداية خطواتها في ما عدا الكويت. وحيث أن لكل دولة خصوصيتها، فقد انتهجت كل منها نهجاً خاصاً بها يتعلق بعمل المرأة في العمل السياسي.

أ ـ سلطنة عمان

تزامن قرار سلطان عمان بإنشاء مجلس الشورى بالانتخاب مع منح حق المرأة للترشيح والانتخاب لهذا المجلس، ما أدى إلى فوز اثنتين من المرشحات في الوصول إلى مقاعد المجلس. وهذه بالتأكيد بداية ناجحة للمرأة العمانية وفرت عليها الكثير من الجهد والوقت الضائع في المطالبة وإثبات حقوقها السياسية.

ب ـ دولة الامارات العربية المتحدة

ان التصريحات الصادرة عن السلطة العليا في الدولة تثبت بأنه في حالة إقرار مبدأ الترشيح والانتخاب لن تكون المرأة الإماراتية بمعزل عن المشاركة في الحياة العامة في بلدها، ما يجعلنا نترقب بتفاؤل تطور المسيرة الديمقراطية في الدولة.

ج ـ دولة قطر

بدأت قطر أولى خطواتها نحو النهج الديمقراطي بانتخاب أعضاء المجلس البلدي. وقرار إنشاء المجلس بالانتخاب جاء متضمناً المساواة بين المرأة والرجل في حق الترشيح والانتخاب، وإن كانت المرأة القطرية مترددة ومتوجسة من هذه الخطوة المفاجئة. إلا أنها بالتأكيد ستنجح في تحمل مسؤوليتها والتبعات الملازمة لهذا الحق، وهي مسؤولية المشاركة في إدارة المجتمع القطري. وستكسبها التجربة الأولى في انتخابات المجلس البلدي المزيد من المسؤولية بعد أن حصلت على ثقة القيادة القطرية بها. وقد شاركت المرأة القطرية في انتخابات المجلس البلدي (٨/مارس ١٩٩٩) وترشحت أربع سيدات. وعلى الرغم من عدم فوز أي منهنَّ بمقاعد في المجلس البلدي إلا أن الفوز الحقيقي الذي حققته المرأة القطرية هو أنها أصبحت جزءاً أساسياً من المعادلة السياسية ولن يتم تجاوزها في المرحلة القادمة للانتخابات التشريعية.

رابعاً: المرأة الكويتية وسعيها لتحقيق المشاركة والتكامل

سعت المرأة الكويتية سعياً جاداً وحثيثاً لأن يكون لها مكان تحت شمس الحياة العامة، فكانت لها مساهمات لا يمكن إغفالها في مرحلة ما قبل اكتشاف النفط. أما بعد اكتشافه فقد كانت فرصتها أكبر في أن تثبت وجودها وتحقق ذاتها وتخدم وطنها في المجالات كافة. فأصبحت بعيدة كل البعد عن الدور الهامشي الذي أراد البعض وما زالوا يسعون لحشرها فيه، محبطة كل الخطط التي يحوكها هؤلاء لها من أجل إعادتها إلى البيت وحجبها عن الحياة العامة تارة باسم الدين، وأخرى باسم العادات والتقاليد، وثالثة باسم الخوف على الأسرة من الانهيار والدمار، ورابعة بادعاء المحافظة عليها لأنها في نظرهم كائن ضعيف بحاجة دائمة للحمايه والتوجيه ولا مانع من ممارسة القمع ضدها إن استلزم الأمر.

على الرغم من تلك المحاولات الساعية لتقليص دور المرأة الكويتية في الحياة العامة واتباع كل السبل للتمييز ضدها، فإن المرأة الكويتية برزت على مدى العقود الماضية في المجالات كافة: بدءاً من سلم التعليم الذي تفوقت فيه وبرزت، انتهاء بسلك العمل فأبدعت وتميزت حتى تبوأت أعلى المناسب القيادية التي تتضمن قدراً لا يستهان به من الخطورة والمسؤولية، وقد تحملتها المرأة الكويتية بجدارة وكفاءة وتميزت

في أداء رسالتها في تلك المناصب إلى جانب مسؤولية الأسرة. والإحصاءات المنشورة تبرز هذه الصورة الباهرة. وإطلالة سريعة على المؤسسات العامة والأهلية تجعلنا نشد على أيدي متخذي القرار فيها، تلك الأيدي التي آمنت بالمرأة وبقدراتها فمنحتها فرص تبوؤ المراكز القيادية، وأبرزها مركز مديرة جامعة الكويت، التي نجحت وعلى مدى مرحلتين في أداء مهمتها، ومركز وكيلة وزارة في وزارتين مهمتين: التعليم العالي والتخطيط، ووكيلة مساعدة، وسفيرة، ومديرة في مؤسسات مالية، ومديرة لمراكز بحثية متخصصة، وقياديات في المؤسسات التربوية العليا والتعليم العام. . . الخ. ونفتخر بأن كفاءة الكويتية بلغت العالمية حين عين الأمين العام للأمم المتحدة الكويتية مريم العوضي بمنصب نائب الأمين التنفيذي للجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الاسكوا).

. . . إن تبوؤ هذه المناصب القيادية لم يتحقق للمرأة الكويتية لأنها امرأة، بل بالتأكيد لأنها أثبتت قدرتها وأهليتها لذلك من خلال إثبات وجودها وكفاءتها وتميزها في عملها، ما مكنها من الوصول إلى المناصب القيادية وتحمل مسؤولياتها باقتدار.

على الرغم من النجاح والتميُّز لا بد من الإشارة إلى أن نسبة شغل المراكز القيادية من جانب النساء ما زالت متدنية ودون المستوى الذي يليق بالمرأة الكويتية وعطائها، فما زالت نسبة النساء الكويتيات في المراكز القيادية لا تزيد على ٥ بالمئة من إجمالي المناصب القيادية، وتسعى لتحقيق العدالة في هذا الجانب، وأود الإشارة إلى أن تقرير الأمم المتحدة في مجال دراسة مركز المرأة في العالم أشار إلى أن الحد الأدنى المستهدف لشغل المرأة للمناصب القيادية هو ٣٠ بالمئة بمعنى أن الدور المستقبلي للمرأة الذي نحن بصدد تحديد مساره في هذه الندوة يجب أن لا يغيب عنه تحقيق هذا الهدف ألا هو رفع نسبة مشاركة المرأة في المناصب القيادية.

هذا ولمزيد من الإيضاح، سنتناول في ما بقي من هذه الدراسة موقف كل من الدستور وقانون الانتخابات في الكويت من حقوق المرأة السياسية، منتهين إلى إيراد فكرة عن التحديات التي تواجهها حالياً المرأة الكويتية.

١ ـ دور دستور الكويت في إنصاف المرأة

الدساتير هي الوثيقة المكتوبة التي تتضمن القواعد القانونية المحددة للسلطات وظائفها والعلاقة في ما بينها والموضحة للحقوق والحريات العامة وعلاقة الفرد بالسلطة.

دستور دولة الكويت جاء في مواده الـ ١٨٣، ومذكرته التفسيرية، متضمناً هذه الجوانب، كما أنه جاء من رحم الشريعة السمحاء نصاً وروحاً. وحيث ان الإسلام

يقوم على مبادئ عليا سامية أبرزها العدالة والمساواة والإنصاف، فإن دستور الكويت في مادته التاسعة والعشرين جاء مؤكداً ذلك، حيث نصت تلك المادة على أن «الناس سواسية في الكرامة والإنسانية وهم متساوون لدى القانون في الحقوق والواجبات العامة، لا تمييز بينهم في ذلك بسبب الجنس أو الأصل أو اللغة أو الدين». وقبلها المادة رقم (٧) نصت على أن «العدل والمساواة دعامتا المجتمع، والتعاون والتراحم صلة وثيقة بين المواطنين».

القوانين لها وظيفة أساسية في المجتمع هي تنظيم الحياة العامة والخاصة للفرد والجماعة. ولا يمكن لمجتمع يسعى لتحقيق الاستقرار وسيادة القانون إلا أن يؤكد على مبدأ المساواة أمام القانون، حيث ان عدم المساواة يعني الظلم. مبدأ المساواة قد انتهك بشكل صارخ عند إصدار قانون الانتخاب رقم ٣٥/ ١٩٦٢ واستمرار العمل به طوال الـ ٣٦ سنة الماضية، فكما هو معلوم جاءت مادته الأولى ضاربةً عرض الحائط بمبادئ العدالة والإنصاف وناسفة نص المواد (٢٩، ٨، ٧، ٦).

٢ ـ محاولات لتعديل المادة الأولى من قانون الانتخاب

مرت حركة المطالبة بالحقوق السياسية للمرأة الكويتية بمراحل عديدة شعبية وبرلمانية منذ عام ١٩٧١ وإلى هذه اللحظة:

على المستوى الشعبي برزت حركة المطالبة الجماعية الفردية في فترات كانت ساخنة وأخرى تخف حدتها ويشوبها شيء من الإحباط ثم يقوى وينشط مرة أخرى (انظر الملحق).

أما المحاولات البرلمانية فقد تبلورت بمقترحات قوانين تم التقدم بها في الفصول التشريعية المختلفة.

أ ـ في ١١ كانون الأول/ ديسمبر عام ١٩٧١، تقدم النائب سالم خالد المرزوق باقتراح قانون لتعديل المادة الأولى بمنح المرأة المتعلمة حق الانتخاب، وحصل المشروع على ١٢ صوتاً مؤيداً فقط.

ب ـ في ١٥ شباط/ فبراير عام ١٩٧٥ تقدم النائبان جاسم القطامي وراشد الفرحان باقتراح قانون لتعديل المادة الأولى بمنح المرأة حقوقها السياسية كاملة. ولكن حل مجلس الأمة قبل مناقشة الاقتراح بقانون.

ج ـ في عام ١٩٨١ تقدم النائب أحمد الطخيم باقتراح قانون لتعديل المادة الأولى بمنح المرأة حق الانتخاب «رفضته اللجنة التشريعية والقانونية» بالإجماع لعدم تهيؤ الأذهان في الظروف الحاضرة للأخذ بالفكرة السابقة لأوانها.

د ـ وفي عام ١٩٨٦ تقدم النائب عبد الرحمن الغنيم باقتراح قانون لتعديل المادة الأولى بمنح المرأة حق الانتخاب والترشيح «رفضته اللجنة الداخلية والدفاع».

هـ ـ في عام ١٩٩٢ تقدم النائب حمد الجوعان باقتراح قانون لتعديل المادة الأولى بمنح المرأة حق الترشيح والانتخاب وتخفيض سن الناخب، وإعطاء المتجنس الذي مضى على تجنسه ١٥ سنة حق الانتخاب.

و ـ في ٢٠ تموز/يوليو ١٩٩٤ تقدم باقتراح قانون النواب علي البغلي، عبد المحسن جمال، جاسم الصقر، وعبد الله النيباري، لتعديل المادة الأولى بمنح المرأة حق الترشيح والانتخاب.

أحيل الاقتراحان إلى اللجنة التشريعية والقانونية التي أصدرت تقريرها بتاريخ ١٩٩٥/٦/٢٦ بمنح المرأة حق الانتخاب ودعت الحكومة إلى تشكيل لجنة لدارسة حقها في الترشيح. وقد أحيل التقرير إلى لجنة الداخلية والدفاع بصفتها اللجنة المختصة ولم ير النور بعدها.

ز ـ في ١٩٩٦/١٢/٣١ تقدم باقتراح قانون النواب سامي المنيس، وعبد الله النيباري، ود. حسن جوهر.

ح ـ في ١٩٩٧/١/١٣ تقدم النائب د. حسن جوهر باقتراح قانون.

ط ـ في ١٩٩٨/١/٢٦ تقدم النائبان صلاح خورشيد وعباس الخضاري باقتراح قانون. عقدت اللجنة التشريعية والقانونية اجتماعها لمناقشة المقترحات الثلاثة في ١/ ١٩٩٨/٣، وقد تبين أن الاقتراحات الثلاثة تتضمن كل منها ٣ موضوعات:

ـ تخفيض سن الناخب من ٢١ سنة المعمول به حالياً إلى ١٨ سنة.

ـ إلغاء القيد الوارد على حق رجال القوات المسلحة والشرطة حتى يباح لهم الإدلاء بأصواتهم في الانتخاب.

ـ منح المرأة حق الانتخاب، أي أن محل التعديل هو نص المادتين (١ و٣ من قانون الانتخاب).

وقد وافقت اللجنة على الموضوع **الأول** بتخفيض سن الناخب إلى ١٨ سنة. كما وافقت على الموضوع **الثاني** برفع القيد الذي يمنع رجال القوات المسلحة والشرطة من المشاركة في الانتخابات. أما بخصوص الموضوع **الثالث** فقد ذكرت في تقريرها أنه لم يستجد من الأمور ما يحملها على تغيير وجهة نظرها ومن ثم فهي لا تزال عند رأيها السابق واليه تحيد، وهو الرفض بالإجماع تعديل المادة (١) من قانون الانتخاب. وقد أوردت تقريراً مطولاً استندت فيه إلى أسانيد شرعية سبق أن تم تنفيذها في أكثر من

مجال، كما أوردت اللجنة بعض التحفظات الاجتماعية منها أن «منح المرأة حق الانتخاب سيخلق طائفة من المفاتيح الانتخابية النسائية وما يصاحب ذلك من مشاكل اجتماعية وعائلية، وستشيع الفتنة بين الأسرة، وستؤدي هذه الأوضاع إلى تفكك الأسر وانهيار الروابط العائلية بسبب شيوع روح الكراهية والبغضاء[١]».

تزايد إحباط المرأة الكويتية بعد فشل كل محاولة من المحاولات السابقة، ولكن ذلك لم يمنعها من الاستمرار في المطالبة وعقد الندوات والمؤتمرات والمحاضرات وتنظيم المسيرات والاعتصامات بهدف زيادة الوعي العام بهذه القضية، والتأثير على صانعي القرار في السلطتين. كما أن ١٤ جمعية من جمعيات النفع العام اتخذت خطوة تضامنية في هذا الصدد فأنشأت في عام ١٩٩٦ لجنة لقضايا المرأة هدفها الأساسي مناقشة القضايا التي تهم المرأة بشكل عام وتسليط الضوء على موضوع الحقوق السياسية للمرأة الكويتية بشكل محدد.

على الرغم من هذه الجهود المكثفة لم يتحقق الهدف في إحقاق حقوق المرأة بتعديل المادة الأولى من قانون الانتخاب، بسبب صلابة قوى الرفض بين أعضاء مجلس الإمة وعدم اتخاذ الحكومة موقفاً واضحاً تجاه هذه القضية. فالملاحظ أن الحكومة لم تتقدم بأي مشروع قانون ـ وفقاً لحقها الدستوري ـ بشأن تعديل المادة الأولى من قانون الانتخابات طوال الفصول التشريعية السابقة.

إضافة إلى أن الجمعيات النسائية لم يكن لها موقف موحد تجاه قضية الحقوق السياسية للمرأة الكويتية، ففي حين أن بعضها جعلها قضية أساسية محورية، تعامل البعض الآخر وكأنها أمر لا يعنيه، أما المجموعة الثالثة من الجمعيات واللجان النسائية فقد قامت بدور معرقل للمطالب السابقة حيث كانت تعلن بمناسبة ومن دون مناسبة رفضها للحقوق السياسية للمرأة، وبذلك فهي كانت وما زالت تسير عكس الاتجاه المتوقع منها كجمعيات نسائية هدفها يفترض أن يكون إنصاف المرأة والمحافظة على حقوقها الإنسانية كاملة ومن بينها حقوقها السياسية (على سبيل المثال: الوثيقة الموقعة من طالبات كلية الشريعة المقدمة لمجلس الأمة في عام ١٩٩٣ وقبلها عريضة موقعة من ٨٠٠ سيدة من رائدات أحد المساجد يؤيدن فيها مجلس الأمة في موقفه برفض الموافقة على اقرار الحقوق السياسية للمرأة وذلك في عام ١٩٨٢).

في خضم هذه الأجواء التي تنافس فيها المطالبون والرافضون، جاءت المفاجأة المدهشة بقرار شجاع من صاحب السمو أمير البلاد عندما أعلن في ١٦ أيار/مايو عام ١٩٩٩ رغبته السامية وأصدر أمره الأميري لمجلس الوزراء باتخاذ الخطوات اللازمة بما يسمح للمرأة الكويتية بممارسة حقوقها السياسية في الانتخابات والترشيح للمجالس النيابية.

وقد تجاوبت نساء الكويت مع هذه الرغبة السامية فتوافدت الوفود النسائية للتعبير عن شكرها لسمو الأمير على مبادرته الرائعة، وفي كلمته البليغة للوفد النسائي الأول قال صاحب السمو «أشكر الله تعالى أن المرأة أخذت حقوقها في عهدي»، وأكد سموه مساندته حقوق المرأة السياسية وأنه «لايوجد ما يمنع ذلك» وأضاف «أنا واثق تمام الثقة من قدرة النساء على العمل الجاد». أما سمو ولي العهد رئيس مجلس الوزراء فقد قال تعبيراً عن المناسبة أن «الوقت حان لإعطاء المرأة الكويتية حقها السياسي».

كانت احتفالية رائعة توجت بإصدار المرسوم رقم ٩/ ٩٩ في ٢٥ أيار/ مايو ١٩٩٩ لتعديل المادة الأولى من قانون ٣٥/ ١٩٦٢ بشأن انتخابات مجلس الأمة بحيث تقرأ المادة كما يلي: «لكل كويتي بالغ من العمر إحدى وعشرين سنة ميلادية كاملة حق الانتخاب. . .) وأُلحق المرسوم بقانون بمذكرة تفسيرية أكدت مكانة المرأة الكويتية في بناء المجتمع ونموه.

تزامنت الرغبة الأميرية والمرسوم بقانون ٩/ ٩٩ مع حل مجلس الأمة وأجواء الحملات الانتخابية التي كان يسعى المرشحون خلالها لجذب أصوات الناخبين. تلك الأجواء خلقت العديد من ردود الفعل السلبية الرافضة للرغبة الأميرية السامية وللمرسوم بقانون. وكان اعتقاد المتفائلين بأن هذه الأصوات الرافضة سوف تختفي تدريجياً عند عرض المرسوم بقانون على مجلس الأمة في دور انعقاده الأول كما تنص المادة رقم (٧١) من الدستور، خاصة وأنه يحمل ثقلاً سياسياً متمثلاً بالرغبة الأميرية الصريحة، ولكن بعد أن أعلنت نتيجة الانتخابات برزت أصوات النواب الجدد المؤيدين التقليديين للحقوق السياسية للمرأة والذين تعول عليهم المرأة في مساندة قضيتها عندما تطرح للمناقشة. هؤلاء النواب برزوا بمواقفهم الرافضة للمرسوم بقانون على اعتبار انتفاء شرط الضرورة الذي تنص عليه المادة (٧١)، وكانت نتيجة هذا الموقف أنه عندما طرح المرسوم بقانون أمام مجلس الأمة بتاريخ ٢٣ تشرين الثاني/ نوفمبر عام ١٩٩٩ خسر بأغلبية رافضة له، وكانت نتيجة التصويت ٤١ غير موافق و٢١ موافق، وقد صوت معظم النواب المؤيدين تقليدياً لتعديل المادة الأولى من قانون الانتخاب صوتوا ضد المرسوم بقانون ٩/ ٩٩ «لعدم توفر شرط الضرورة منه». ولم تنفع المرافعة الرائعة للشيخ صباح الأحمد النائب الأول لرئيس مجلس الوزراء ووزير الخارجية.

وكانت نتيجة التصويت صدمة للمرأة الكويتية وإحباطاً جديداً أضيف للاحباطات التسعة السابقة.

وبدأت الاستعدادات لمناقشة الاقتراح بالقانون المقدم من النائب سامي المنيس لتعديل المادة الأولى من قانون الانتخاب والأجواء السياسية تتصاعد في سخونتها تجاه هذه القضية والعقود النسائية تكثف عملها واتصالاتها مع النواب لحثهم على مساندة

الاقتراح بقانون بعد أن أضاعوا فرصة إقرار المرسوم بقانون ٩/٩٩.

وطرح الاقتراح بقانون للمناقشة في تلك الأجواء وجاءت نتيجة التصويت لغير صالح الاقتراح بقانون حيث صوت لصالحه عدد قليل من النواب، وامتنع اثنان، النائب أحمد السعدون الذي لم يبرر سبب امتناعه، والنائب السيد القلاف الذي كان امتناعه بمثابة المفاجأة حيث أنه ترافع لصالح المرأة ترافعاً رائعاً ولكنه أعلن امتناعه عن التصويت، مبرراً ذلك بضرورة اشتراط الضوابط الشرعية كشرط لتمتع المرأة بحقوقها السياسية.

ولكن أيّاً كانت المبررات والأسباب فالنتيجة هي خيبة أمل جديدة للمرأة الكويتية وتعثر إضافي للعثرات التي صادفت مسيرتها واعترضت إنصافها بإحقاق حقوقها الدستورية في المساواة والعدالة والإنصاف وكبوة جديدة للديمقراطية في المجتمع السياسي الكويتي.

٣ ـ التحديات التي تواجهها المرأة الكويتية

إزاء هذا التردي في محاولات إنصاف المرأة الكويتية يتحتم علينا أن نطرح تساؤلاً مشروعاً حول التحديات التي تواجهها المرأة الكويتية إزاء العقبات التي تعترض طريق المشاركة السياسية في الحياة الديمقراطية في الكويت وأبرزها ما يلي:

أ ـ تدني وعي المرأة الكويتية بأهمية الحقوق السياسية. وهنا يبرز دور وسائل الإعلام المختلفة وأهمها المرئية للمساهمة في الارتقاء بوعي المرأة ووعي الرجل.

ب ـ النظرة السلبية إلى المرأة. لا تخفى علينا طبيعة هذه النظرة المغلفة عادة بأثواب من العادات والتقاليد المزركشة بقيم منسوبة للدين الحنيف، وهو منها بريء. فالبعض وخاصة بعض النواب المنتمين للحركة الدستورية والسلف والسلفية العلمية قد اجتهد لتوظيف الدين الإسلامي وإبرازه كمعيق لمشاركة المرأة في الحياة العامة بشكل عام والحياة السياسية بشكل محدد.

ج ـ الأمية الدستورية والقانونية. هذه الظاهرة متفشية بين الرجال والنساء على حد سواء ولا بد من التعامل معها بشجاعة بما يزيد من الوعي القانوني والدستوري، وهو أمر حيوي للممارسة الديمقراطية الفاعلة.

د ـ أن تحسن المرأة الظن بنفسها، بمعنى أن تتجاوز النظرة السلبية لنفسها ولدورها في حياتها الخاصة والعامة، فهي عنصر أساسي وليست جزءاً مكملاً. هي إنسان كامل الأهلية القانونية كرمتها الشريعة الإسلامية وأنصفها الدستور فما عليها سوى أن تعمل جاهدة وبعزم على الدفع باتجاه تعديل المادة الأولى من قانون الانتخاب

هـ ـ سلبية بعض الرجال الذين يتمتعون بسمات الوعي والثقافة تجاه قضية الحقوق السياسية للمرأة، فهم يعتبرونها قضية نسائية بحتة ويتجاهلون حقيقة كونها قضية مجتمع. وهنا تبرز أهمية تحرك جمعيات النفع العام للعب دور إيجابي في هذا الشأن وتفصيل دورها في الدفع باتجاه الضغط لتعديل المادة الأولى من قانون الانتخاب.

إن مواجهة التحديات مسؤولية جماعية ولا يمكن أن تنجح جهود تخطيها سوى بالعمل الجاد المستمر وعدم السكوت، فالنخبة تقود ولكنها بحاجة إلى جهود وتفاعل جماعي لإحداث الضغط المطلوب لتعديل الممارسة الديمقراطية لما يحقق العدالة والإنصاف.

مما سبق يتضح أن مسيرة المرأة في المجتمعات الديمقراطية لم تكن قط سهلة وميسرة بل كثيراً ما تعاق هذه المسيرة بالظروف الاقتصادية والاجتماعية وتقيد بقيود العادات والتقاليد وتبرر إعاقتها بتفسير متشدد للنصوص الدينية بما يؤدي إلى إهدار الحق في المشاركة السياسية أو في أحسن الأحوال تقييده بشروط مجحفة أو تقسيمه إلى جزأين تحصل عليهما المرأة بشكل تدريجي، الانتخاب ثم الترشيح الديمقراطي. ثمة ضرورة لقبول الآخر والتمسك بمبدأ المساواة أمام القانون في الحقوق والواجبات وعلى رأس تلك الحقوق حق الانتخاب، مروراً بالترشيح ومخاطبة السلطات، وصولاً لحق تولي المناصب السياسية.

الملحق

محاولات وجهود شعبية ونسائية لرفع الظلم عن المرأة ومنحها حقها في الانتخاب والترشيح:

(١) عام ١٩٧١، عريضة مقدمة من مجموعة من نساء الكويت تطالب بالحقوق السياسية وبعضها ضوابط لتعدد الزوجات.

فشلت المناقشة في تحقيق المطلب بسبب دمج المطلبين وبسبب التوجه العام السلبي في مجلس الأمة ضد الحقوق السياسية للمرأة.

(٢) عام ١٩٨٢، عريضة من الجمعية الثقافية النسائية موقع عليها من أكثر من ١٠٠ امرأة تطالب بالحقوق السياسية.

(٣) عام ١٩٨٢ عريضة موقعة من ٨٠٠ امرأة من رائدات أحد المساجد يؤيدن

المجلس في موقفه برفضه منح المرأة حقوقها السياسية.

(٤) عام ١٩٨٥، محاولة مجموعة من النساء تسجيل أسمائهن في جداول الناخبين والهدف هو الحصول على رفض رسمي من مختار المنطقة ورفع هذا الرفض إلى المحكمة الإدارية ومنها إلى المحكمة الدستورية. ولكن مختار المنطقة (الشويخ) رفض منح مستند رسمي بالرفض فسقطت المحاولة.

(٥) عام ١٩٩٢، مسيرة نسائية احتجاجية خلال انتخابات عام ١٩٩٢.

(٦) تكررت المحاولة السابقة عام ١٩٩٢، وعام ١٩٩٦، وعام ١٩٩٨، وعام ١٩٩٩ في شهر شباط/فبراير وهو فترة تعديل جداول الناخبين.

(٧) عام ١٩٩٦، مسيرة نسائية أمام مجلس الأمة في ١٢ آذار/مارس.

(٨) عام ١٩٩٤، عريضة قدمتها ١٨ سيدة من القيادات الاجتماعية والأكاديمية للمطالبة بالحقوق السياسية.

(٩) عام ١٩٩٦، مسيرة نسائية احتجاجية خلال الانتخابات.

(١٠) عام ١٩٩٦، نساء الكويت ومؤيدوهن من الرجال بمناسبة اليوم العالمي للمرأة.

(١١) تم تشكيل لجنة قضايا المرأة من ١٤ جمعية نفع عام لمتابعة القضايا المختلفة المتعلقة بالمرأة وعلى رأسها الحقوق السياسية.

(١٢) عقد العديد من الندوات والمؤتمرات المحلية ومشاركة عربية وأجنبية لتسليط الضوء على قضية الحقوق السياسية للمرأة.

(٢)

المرأة في مجتمع ديمقراطي

موزة غباش(*)

مقدمة

يحتل موضوع المرأة مكانة مميزة في الفكر المعاصر بمختلف اتجاهاته، لعدة اعتبارات تاريخية وواقعية، وغالباً ما تغلب النزعة العاطفية، والنفسية الانفعالية في معظم الكتابات والأحاديث التي تناولت هذا الموضوع.. وهذا ما يضفي عليه حيوية أكثر على رغم أن العاطفة والانفعال يؤثران في القيمة العلمية للأفكار.. فلنتناول بعض جوانب هذا الموضوع بغير تطرف، فالإسلام هو الواسطة الواقعية التي تضع كل شيء مكانه ليؤدي وظيفته الطبيعية التي تؤمن بناء الحياة الإنسانية كما سيرد في حديث للشيخ أحمد راجح.

أولاً، وقبل الخوض في تفاصيل موضوع هذه الدراسة، و بما أننا قد عنينا هنا بدراسة واقع المرأة في «مجتمع ديمقراطي»، يجدر بنا أن نوضح ما تعارف عليه بعض الكتاب بشأن مفهوم «مجتمع ديمقراطي»، رغم أنه قد لا يستطيع معظمنا تخيل مشاركة ودور فعلي للمرأة متوقع منها في ظل مجتمع يمكننا وصفه بالديمقراطي مع سبق التحفظ.. فالديمقراطية كمفهوم، و حسبما جاء تعريفها في مجموعة بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، هي كلمة إغريقية الأصل، تعني حكم الشعب.. أي أن يتولى الشعب شؤون مجتمعه بشكل جماعي، كما ذكر عدد آخر من التعريفات لمختلف الكتّاب.. فالبعض يعتبرها مبدأ أو نظاماً نهجاً أو مذهباً توصلت إليه الإنسانية بهدف خدمة الإنسان في حياته، واحترام الإنسان باعتباره غاية وليس وسيلة. فقيمة الديمقراطية لا تكمن في مقدار ما تسنه من تشريعات، وإنما في احترام ما تقدمه. والبعض الآخر يعتقد أنها تتمثل في حقوق

(*) أستاذ مساعد في جامعة العين ـ الامارات العربية المتحدة.

الإنسان، أو الحريّات العامة، أو الضمانات الدستورية التي تنص على أن يكون للناس رأي وصوت في إدارة شؤون مجتمعهم. ويعتقد آخرون أن الديمقراطية تدور حول الاعتراف بآدمية الفرد وحريته في التعبير، وفي إقامة سلطة قوية. فهي أسلوب ممارسة سلطة، كما أنها أسلوب تنظيم علائق السلطة بالمواطنين، بما يحتويه ذلك من حقوق وواجبات. وكذلك يذكر آخرون أن المفهوم العام للديمقراطية المتفق عليه في كل المدارس الفكرية، هو أن يعبر التنظيم القانوني للمجتمع عن إرادة الناس و رغباتهم. فاحترام الارادة والرغبات يتبلور في صوغها في قانون وضعي يتلاءم وغاية التطور الاجتماعي كما يراها الناس[1].

أولاً: الديمقراطية والحريةِ مفهومان متلازمان

ونسبة لتلازم مفهوم الديمقراطية مع مفهوم الحرية، أو نسبة لأن الحرية هي أول كلمة تتبادر الى الذهن لدى سماع كلمة ديمقراطية، فمن الأجدر أن نورد تعريفات لمفهوم الحرية أيضاً. فقد جاء أنها «تفرّد الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى»، أو قد يعنى بها «المقدرة على التطور»، بمعنى آخر «المقدرة على مواجهة مشكلات المجتمع». كما قد تعرف «بالقدرة على التفكير وعلى التحرر من الخوف والازدواجية، والقدرة ـ أيضاً ـ على التعبير عن الرأي». تُعرّف الحريّة أيضاً بمضامينها المختلفة. . فالحريّة الاجتماعية قد تعني حق الفرد في ثروة مجتمعه، وفي الحصول على مكافأة عادلة لجهده في المجتمع، وحقه في مستوى معيشة لائق. والحريّة الشخصية تعني الإبداع الفكري والحضاري و حريّة اختيار العمل. والحريّة السياسية تعني المشاركة في اتخاذ القرار والحق في المعارضة. وللحريّة الاجتماعية والسياسية معايير تتجسد في القانون الذي يكفل ضمان الحريّات الفردية، ويجعل مؤسسات الدولة هي المشرفة على الحريّات أمام الرأي العام، ويكفل أيضاً ضِمان انتظام الجماعات في مؤسسات تعبر و تدافع عن مصالحها، كالأحزاب والنقابات والجمعيات المختلفة، على أن يكون القضاء هو سلطة الرقابة الشرعية على نشاط هذه الجماعات والمؤسسات في حدود القانون. وتتجسد معايير الحريّة الاجتماعية والسياسية أيضاً في ارتباط التحرر الاقتصادي بالحريّة السياسية فلا يمكن تصور التحرر الاقتصادي من دون حريّة سياسية، فالتحرر الاقتصادي يؤكد الحريّة السياسية ويدعم أساسها المادي[2].

---

(١) سهير لطفي، «وضع المرأة في الأسرة العربية وعلاقته بأزمة الحرية والديمقراطية،» ورقة قدمت إلى: المرأة ودورها في حركة الوحدة العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية (بيروت: المركز، ١٩٨٢)، ص ١٢١ ـ ١٢٢.

(٢) المصدر نفسه، ص ١٢٢.

ويُشار في المرجع نفسه أعلاه، إلى أنه «. . . من الصعوبة بمكان إعطاء تعريف جامع لمعنى الحريّة والديمقراطية، لتنوع تجارب الديمقراطية في الوطن العربي، ولاختلاف الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. والوضع الصحيح أن يتلاءم مفهوم الديمقراطية وواقع المجتمع العربي عامة، وواقع كل قطر عربي خاصة. ولذلك لا يمكن القول بأن هنالك شكلاً محدداً للديمقراطية، وانما هنالك إطار عمل متكامل ينظم علاقة الافراد في المجتمع من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها الأفراد في وضعهم الحالي، وفي ما يجب أن يكونوا عليه في ضوء أيديولوجية المجتمع التي تسعى الى تحقيق التقدم في الأوجه المجتمعية المختلفة باتخاذ الإجراءات التي تؤدي الى استمرارية الفرص أمام الأفراد لتحسين طاقاتهم وقدراتهم و مستواهم. فالديمقراطية تعني الحدّ الأدنى من الحريّة في اختيار أنماط التغيير المطلوبة للمجتمع على أن تكون تلك الحرية مدعومة بوعي الأفراد بالمشاكل التي يفرزها الواقع الاجتماعي، وحلولها التي تحقق التقدم والإنماء. . ويتحقق ذلك في المجتمع الذي تسمع السلطة، فيه، لرأي غالبية الأفراد وتعمل على حل مشاكلهم في ضوء آرائهم وانتقاداتهم. . .»(٣).

فالحرية والديمقراطية مظهران من مظاهر التغييرات التي يمر بها المجتمع العربي في تجاربه التنموية إذ إنها بُعْدٌ أساسي في تجارب المجتمعات. ولذلك فهي تُعتبر عملية تاريخية لا تتحقق بمجرد إصدار قرار سياسي. وتعني، في المقام الثاني، التعرض لوضعية المرأة في أزمة الحرية والديمقراطية في الوطن العربي. فقضايا المرأة تبرز مظاهر السيطرة الاستعمارية على أوجه الحياة العربية ماضياً وحاضراً وربما مستقبلاً. . كما تبرز نوعية التغيرات الكمية والكيفية التي تمر بها المجتمعات العربية. فدراسة المرأة في هذا الوطن لا تعني التّعرض لمسألة نسائية بحتة، وإنما تعني التعرض لدور المرأة في عمليات التغيير، وفي الحريّة والديمقراطية اللتين يُفترض فيهما مشاركة المرأة للرجل في تغيير الأوضاع المتخلفة، وبخاصة في ما يتعلّق بدورها ومكانتها الدولية انطلاقاً من أن معالجة وضعية المرأة في المجتمعات العربية هي جزء لا يتجزأ من معالجة هذه المجتمعات، ومن دراسة واقعها التاريخي، ومشاكلها التي أفرزها التغيير السريع الذي تمرّ به اليوم(٤).

أما تعريفها، أي الديمقراطية، ـ كما ورد في **موسوعة علم الإنسان** ـ فمصطلح له معنى فضفاض، يتضمن كُلا من المشاركة والتمثيل. ونحن نصف بعض الإجراءات بأنها ديمقراطية، أو نَصِفُ أسلوباً في الإدارة بأنه ديمقراطي، عندما نودّ الإشارة الى المشاركة الفعّالة للأفراد المتأثرين بالقرارات في عملية اتخاذها. ومن ناحية أخرى،

(٣) المصدر نفسه، ص ١٢٢ ـ ١٢٣.

(٤) المصدر نفسه، ص ١٢٠.

نصف بعض النظم السياسية بأنها ديمقراطية، لنعني أن الممثلين (النُّواب) قد أُنْتُخِبوا من خلال عمليات تصويت حُرّة لكي يتخذوا القرارات نيابة عن الأفراد أعضاء تلك النّظم. وفي هذه الحالة فإن الأفراد لا يشاركون في عملية اتخاذ القرار، ويكون الممثلون مسؤولين أمام ناخبيهم(٥).

أما الكتاب الذي ترجمه د. خليل أحمد خليل وعنوانه **المثقفون والديمقراطية**، فقد ورد فيه: «. . . إن الديمقراطية المفهومة على هذا النَّحو ليست مرتبطة بحادث عارض ولا بظرف خارجي يمكن زرعه في أي نظام، إنها ثمرة بناء بطيء وغير ملحوظ، من جيل إلى جيل، خلال الزَّمن. إنها توازن بين توكيد وعي مستقل والواجبات المفروضة على الجماعة. فكانت تلزمها الأسرة الصغيرة كمدرسة فردية للحرية والمجتمع كمدرسة للمسؤولية. . . إن ما يجعل الديمقراطية تُفهم على هذا النحو، ليس طريقة تعيين القاضي أو تعيين أولئك الذين سيقولون الحقّ ويفرضون القانون. . بل هو وجود حالة حقوقية، الاعتراف الحقوقي لحالة من الحريّة ولممارسة معينة للحرية. وأقدم الحريات هي حرية التقرير داخل المؤسسة العائلية». . .(٦)

فبما أن حرية التقرير داخل المؤسسة العائلية هي من أقدم الحريات، فمن البديهي أن تحصل عليها المرأة. . لكن طبيعة المجتمعات العربية و طبيعة هرمية السلطة واتخاذ القرار ـ على المستوى العائلي أو المجتمعي الكبير ـ جعلت من المرأة عضواً لا يؤخذ برأيه إلا نادراً داخل بعض الأسر والمجتمعات الواعية. . على رغم أن المرأة هي أكثر وعياً وإدراكاً بأمور كثيرة وذات أهمية لا يُستهان بها. . وقد كان يؤخذ برأي المرأة في زمن الرسول ﷺ وفي فترات الخلافة الراشدية. . فقد كانت السيدة عائشة رضي الله عنها ممن لهن الرأي الصائب والقاطع في أمور كثيرة، وكذلك غيرها من الصحابيات الجليلات رضي الله عنهن. .

أما مصطلح دكتاتورية، وهو النقيض للديمقراطية، فقد جاء أنه يُستخدم أحياناً كمرادف لمصطلح «حكومة استبدادية»، ولكنه يُستخدم على نطاق أوسع للإشارة الى أي حكومة لم تُنتخب بصورة ديمقراطية. وقد ركَّز علماء الأنثروبولوجيا دراساتهم على المستوى المحلي للنظم السياسية، ولم يتجهوا بعد الى تحليل ملامح أبنية القوة السياسية على مستوى الحكومة المركزية. ولذلك تنقصنا دراسات عن الحكومات المركزية في

---

(٥) شارلوت سيمور، **موسوعة علم الإنسان**، ترجمة مجموعة من أساتذة علم الاجتماع بإشراف محمد الجوهري (القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٨)، ص ٣٧٧.

(٦) فلوران افتاليون [وآخرون]، **المثقفون والديمقراطية**، ترجمة خليل أحمد خليل، ط ٢ (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٨)، ص ١٤٤.

دول العالم الثالث التي تُصَنَّف معظمُ حكوماتها على أنها دكتاتورية. ولا نستطيع أن نحدد الى أي مدى يمكن النظر الى أسس الحكم باعتبارها امتداداً لمستوى التنظيم الاجتماعي/السياسي المحلي، أو إذا كانت قائمة كنقيض أو معارضة لهذه الأبنية المحلية...[7].

ثانياً: المرأة العربية والديمقراطية

ترى ليندا مطر، في أحد بحوثها المنشورة ضمن الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، أن قضية المرأة يمكن اعتبارها جزءاً من قضية الديمقراطية بمعناها الأشمل والأوسع، وبصورة أكثر تحديداً: اعتبارها جزءاً من قضية التحرر الوطني نفسها، التي هي من حيث الجوهر، ومن حيث الأساس، مضمون ومحور قضية الديمقراطية، بذلك المعنى الأشمل والأوسع، بمعنى حرية الشعب بفئاته وطبقاته الاجتماعية كافة من أي سيطرة أجنبية، وسيادة هذا الشعب الكاملة... وفي سياق هذا الترابط، بين هذا الجزء من قضية الديمقراطية (قضية المرأة) والكل الأشمل لقضية الديمقراطية، يمكننا أن نفهم سمات وخصائص الجزء وأفق تطوره اللاحق في ضوء المراحل التى قطعتها القضية الشاملة، باعتبار أن الأخيرة تبقى، بحكم شمولها، هي المحددة. ويعزز تمسكنا بهذا المنحى المنهجي، ذلك التوافق الزمني بين بدايات طرح قضية المرأة، وبواكير الحركات العربية ضد السيطرة الأجنبية الاستعمارية، في جميع البلدان العربية تقريباً منذ أوائل القرن الحالي[8].

يطرح الأستاذ راشد الراشد هذا التساؤل: هل هناك ضروة حقيقية تقتضي مشاركة المرأة في مسرح الحياة الاجتماعية؟ ويعقب قائلاً بأن الإجابة عن هذا التساؤل ضرورية نظراً لأن هنالك من يتصوّر بأن الأفضل للمرأة الاهتمام، بشكلٍ رئيسي، بدورها داخل الأسرة، خاصة وأن عالم الرجال لم يترك للمرأة سوى المجالات الهامشية في الحياة.. لكننا مع أهميّة هذا الدور لا نراه إلا حلقة من سلسلة الحلقات التي لا بد للمرأة من المشاركة والمساهمة فيها بفاعلية وإلا كان على الرجل أيضاً الاقتصار على دور الكدّ والمعاش له ولأسرته، من دون ممارسة أي دور آخر في ساحة المجتمع[9].

فهو يرى أنه ينبغي علينا تخيّر أحد أمرين في ما يتعلق بمشاركة المرأة في الحياة

(٧) المصدر نفسه، ص ٣٧٣ ـ ٣٧٤.

(٨) ليندا مطر، «دور التنظيمات والجمعيات النسائية في الوطن العربي،» ورقة قدمت إلى: **المرأة ودورها في حركة الوحدة العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية**، ص ١٩٢.

(٩) راشد الراشد، **المرأة والمجتمع** (بيروت: دار الكلمة الطيبة، ١٩٩٥)، ص ٩ ـ ١٠.

الاجتماعية: إما أن ندع الدور الذي يجب أن تضطلع به المرأة، أي نتخلى عنه، وهذا أمر مرفوض عقلياً ومنطقياً، وإما أن تجد المرأة طريقها الى ممارسة دورها الاجتماعي بشكل يتيح لها فرصة الإبداع والإنتاج، خاصة أن الإسلام يوجه خطابه في مجال الأمر والنهي الى الإنسان بشكل عام.. فالواجبات الدينية بمعناها الأعم هي واجب الأنسان في المنظور الديني، ولذلك نجد أن الإسلام في أي من تشريعاته وتوجيهاته لا يوجه خطابه الى لون أو جنس أو عرق محدد من البشر.. وإن نوعية العمل والعطاء في زمانه المحدد هي التي تعطي القيمة الحقيقية له وليس جنس أو لون القائم به...[10].

يتلقى الإنسان أوامر الله ونواهيه ووعيده في القرآن بصيغ وأشكال مختلفة، بصيغة المطلق، أو بـ **«يا أيها المؤمنون»** أو **«يا أيها الناس»**، أو بذكر الجنسين الذكر والأنثى: **﴿فاستجاب لهم ربهم أني لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى﴾**[11]. و**﴿ومن يعمل من الصالحات من ذكر أو أنثى﴾** [12].

ثم تأتي الآية صريحة في وجوب تعاون الجنسين على بناء المجتمع الذي أمر به الله، أما ماهية هذا التعاون فهي الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وأما كيفيته فتتلخص في إعطاء الولاية المطلقة للذكر على الأنثى وللأنثى على الذكر: **﴿والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر﴾** [13].

ثم يذكر الله تعالى جزاء الذين أقاموا الدين والفرائض والحدود، بحيث يكون **«مغفرة وأجراً عظيماً»**. ووصفهم بـ **﴿المسلمين والمسلمات والمؤمنين والمؤمنات والقانتين والقانتات والصادقين والصادقات والصابرين والصابرات والخاشعين والخاشعات والمتصدقين والمتصدقات والصائمين والصائمات والحافظين فروجهم والحافظات والذاكرين الله كثيراً والذاكرات﴾** [14]. هذا ما جاء به القرآن بخصوص دور الإنسان في عمارة الأرض ويهمنا هنا دور الأنثى من هذا الإنسان[15].

قد يظن بعض الناس أن العمل السياسي هو الظهور أمام الاضواء في الحفلات

---

(١٠) المصدر نفسه، ص ١١ و١٣.

(١١) **القرآن الكريم**، «سورة آل عمران،» الآية ١٩٥.

(١٢) المصدر نفسه، «سورة النساء،» الآية ١٢٤.

(١٣) المصدر نفسه، «سورة التوبة،» الآية ٧١.

(١٤) المصدر نفسه، «سورة الأحزاب،» الآية ٣٥.

(١٥) هر آينه باران بياني فروبارد، **وقع الودق** (ستاد بركزاري هشتمين اجلاس سرانكشورهاي اسلامي، ١٣٧٦هـ)، ص ٢٧٣ ـ ٢٧٤.

العامة، أو في الصفحات الأولى من الجرائد والمجلات أو تصدر نشرات الأخبار.. فتتسابق آلات التصوير لأخذ شتى صوره وآلات التسجيل لنقل كل كلمة من كلماته، ويتقاتل الصحافيون للسبق في نشر ذلك في وكالات أنبائهم.

كلا، فليس العمل السياسي سهلاً ولا هيناً بل هو من أشق الأعمال انسان مؤهلاً للعمل السياسي ولا قادراً على ذلك، بل يتطلب خاصة وليس كل إنسان مؤهلاً للعمل السياسي ولا قادراً على ذلك، بل يتطلب كفاءات خاصة، مثله في ذلك مثل المهارات والمهن الإنسانية التي تتطلب مستوى خاصاً من الفطنة والذكاء كالطب والهندسة والرياضيات.

والإسلام قد وضع مبادئ عامة للفرد والأمة فيها صلاح لكليهما. والسياسة في خطوطها الكبرى لا تخرج عن ثلاثة أسس:

١ ـ التشريع للمجتمع، ويتعلق بالسلطة التشريعية.

٢ ـ تنفيذ هذا التشريع، ويتعلق بالسلطة التنفيذية.

٣ ـ مراقبة المشرعين والمنفذين.

ولم يحظر الإسلام على أي فرد أن يعمل في هذه المجالات، فكل عالم بأصول الشريعة متفهم لدقائقها بإمكانه أن يشارك في توضيح التشريع، ذكراً كان أو أنثى، وكذلك إن كان في مقدوره أن يشارك في تنفيذ ذلك، فعله بلا حرج. وأما المراقبة فتدخل ضمن دائرة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وهي فرض بنص القرآن وصحيح السنة. فالإنسان بهذا المفهوم يشارك في سياسة الأمة حيث كان موقعه، والرجل والمرأة في ذلك سواء.

أما السياسة في المفهوم المعاصر فتختلف اختلافاً بيّناً عما ذكرناه. فالسياسة في معظم الأمم المعاصرة مشاركة في المجالس النيابية أو في مجالس الأمة (البرلمانات) أو اشتراك في مناصب عالية كالوزارات أو السفارات أو القنصليات أو رئاسة الوفود أو عضويتها أو تسلّم ذروة القيادة في الأمة.. أقصد رئاسة الدولة. فأين مكان المرأة في ذلك كله وعلى الخصوص المرأة المسلمة. إن المرأة المسلمة تتحرك ضمن دائرة الشريعة وفي حدود ما رسمته لها وصانتها به من الابتذال والمهانة والخروج مع الرجال أو لملاقاة الرجال وحضور المؤتمرات. والإسلام من ناحية ثانية يتوخى في تشريعه ونظامه مصلحة الأمة ومصلحة أفرادها.

تطرح حكمت أبو زيد ـ في إحدى دراساتها حول «إمكانيات المرأة العربية في العمل السياسي» ـ تساؤلاً: ماذا تريد المرأة العربية من الديمقراطية؟ هل تريد حرية التعبير وأن تكون لها صحافة نسائية؟ هل تريد أن يدرج اسمها ضمن قائمة المرشحين

من رجال حزب من الأحزاب كي تصبح مجرد رمز في التشكيل الحزبي، وتحقيق مظهري لسعي الحزب للمساواة بين الجنسين؟ أو هل تريد المرأة أن يعهد إليها بأمر التنظيم النسائي أو العمل الاجتماعي الخاص بالمرأة؟ وفي هذا الصدد نقتبس ما قاله د. جورج قرم، من أن الفئات الاجتماعية العربية المختلفة، لا تعرف ماذا تريد من الديمقراطية، كذلك فإنه لا يكترث برأيها. ولا بد للديمقراطية تلك التي تعبر عنها التنظيمات النقابية والمهنية، أن تكون للشعب كله، وإذا كانت هناك تنظيمات نسائية منفصلة، فلا بد من أن تقوم بالدور نفسه الذي تقوم به التنظيمات الأخرى كافة، أي في تعميق الوعي بحقوق المرأة ومسؤولياتها. وفي مجتمع دينامي متحرك، وفي تنظيم جهودها نحو هدف ارتضته الأمة ما يتطلب تلازم الحقوق مع الواجبات، ومن ثم فإذا كانت مطالبة المرأة بحقوقها السياسية كافة من حيث المبدأ، والنظرية، ومن حيث التطبيق العملي، فلا بد من أن تتصدى للعمل اليومي، الذي يُناط بها وبالمستوى نفسه، والدرجة والعمق والكفاية، التي يفترض أن يصل اليها زميلها الرجل في المجال نفسه الذي يعملان فيه، وأن يكون استقلالها الاقتصادي عن طريق المساهمة الفعالة في عملية الإنتاج كفيلاً بتحقيق المضمون الديمقراطي بالمعنى الاجتماعي، وأن يحدد دورها النضالي في مسيرة المجتمع نحو الاستقلال والوحدة[١٦].

نالت قضية دخول المرأة المسلمة في ميادين العمل اهتمام علماء الشريعة الإسلامية، بعد أن كثرت الدعوات إلى مساواة المرأة بالرجل، ولا سيما توليها الوظائف السياسية والقضائية وترشيحها للانتخابات النيابية. يرى الشيخ أحمد راجح ـ ضمن ما ورد في لقاء أجرته جريدة **الاتحاد** مع مجموعة مفكرين سوريين ـ أنه لا فارق بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات.. وهو يرى: «أن بعض الرجال والنساء الذين نظروا في هذا الموضوع نظرة إفراط أو تفريط هم الذين أساؤوا للمرأة.. فبعض العلماء وأتباعهم جعلوا المرأة عنصراً سلبياً في المجتمع وحصروا عملها بين أربعة جدران، وحرموا خروجها من منزلها حتى منعوها من أداء الصلاة في المسجد وحرموا ذلك عليها.. وهذا ظلم ما بعده ظلم.. فالإسلام لم يشرع مثل هذه الأحكام التي ينطلق بها أصحابها من واقع مزاجي أو عرقي أو تقليدي.. وفي الطرف الآخر نرى أن غير المتدينين خرجوا بالمرأة إلى حياة سلبية أيضاً أفقدتها كرامتها وعزتها حتى أصبحت سلعة إعلانية. والإسلام هو الوسطية الواقعية التي تضع كل شيء في مكانه ليؤدي وظيفته الطبيعية التي تؤمن بناء الحياة الإنسانية...».

(١٦) حكمت أبو زيد، «إمكانات المرأة العربية في العمل السياسي،» ورقة قدمت إلى: **المرأة ودورها في حركة الوحدة العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية،** ص ١٦٠ ـ ١٦١.

أما د. وهبة الزحيلي ـ ضمن اللقاء نفسه ـ فيقول بأنه «يظل للمرأة المسلمة مكان حيوي وبارز في تربية الجيل وبناء الأسرة. وهذه مهمة ليست سهلة ولا هينة. كما للمرأة، عند الضرورة أو الحاجة، أن تعمل أعمالاً تجارية أو وظيفية بشرط التزام الحجاب الشرعي في صورته المعتدلة التي قررها أكثر العلماء وهو ستر ما عدا الوجه والكفين، وبشرط إذن أبيها أو زوجها، وبشرط عدم الاختلاط أو الخلوة بالرجال، وتوافر الحاجة الضاغطة للعمل..».

أما د. شوقي أبو خليل، فقد أشار للوقائع التاريخية التي تدلل على مشاركة المرأة المسلمة في عصر الرسالة... ويرى أن المرأة إن كانت في حشمتها وغيرتها على دينها، تتقدم لتدلي برأيها وتشارك في الحياة العامة من دون تبذل أو ميوعة...[١٧].

ترى د. سهى هندية، في إحدى دراساتها حول مشاركة المرأة في مؤسسات السلطة الوطنية الفلسطينية، أن ثمة عوامل كالتنشئة القائمة على النوع الاجتماعي، والضغوط الوضعية، والمعيقات الهيكلية، تتداخل للتمييز ضد المرأة في الترشيح للمواقع القيادية الأولى في الأحزاب السياسية. فالنظرة التقليدية للسياسة تجعل منها مجالاً ذكورياً. ويمكن القول بشكل عام إن هناك هيمنة رجالية على المجال العام وإقصاء للنساء إلى المجال الخاص. وتكرس التنشئة القائمة على النوع الاجتماعي دور الامومة كدور رئيسي للمرأة. وبما أن مميزات الفعالية السياسية (الطموح، والعدائية، والمنافسة، والسلطة والنفوذ) تعتبر صفات غير أنثوية، فإنه يجري تسويغ عزل المرأة عن هذا المجال.

ومن هنا فإن على النساء اللواتي يسعين للوصول الى مراكز قيادية أن يناضلن على أكثر من جبهة واحدة ومن ذلك ضد النمطية كممثلات سياسيات. وتواجه النساء اللواتي يحصلن على مراكز في السلطة صراعاً كثيراً مع الصفات المطلوبة للقيادة الناجحة. وهنا تتداخل التنشئة القائمة على النوع الاجتماعي مع العوائق الوضعية حيث ان المرأة العاملة خارج البيت تتحمل أعباء مضاعفة؛ فهي إضافة الى عملها المدر للدخل، عليها ضمان إعادة الإنتاج البيولوجي والاجتماعي وصيانة الوحدة العائلية.

هذه الاعتبارات، كما ترى د. هندية تفسر ظاهرة أن معظم النساء اللواتي يعملن في مراكز إدارية وسياسية مسؤولة إما غير متزوجات أو مطلقات، او دخلن المعترك السياسي في سن متأخرة عندما تقلصت مسؤولية الأمومة. ولعل هذا يشير بدوره الى أن نمطية النوع الاجتماعي والعوائق الوضعية تحدد «جنس» النشاط

(١٧) الاتحاد، ١٩٩٩/٧/٣٠، ص ٦.

السياسي. على رغم ذلك يبقى من الضروري فحص مشاركة الرجل والمرأة بعلاقتها مع البنى الاجتماعية. وتشير البنى الاجتماعية إلى مجموعة من علاقات القوى و/أو المؤسسات الاجتماعية الثقافية التي تضع قيوداً على السلوك الفردي. ولتفسير قلة عدد النساء اللواتي يحتفظن بنفوذ سياسي ينبغي معرفة كيف تعرقل البنى الاجتماعية وصول النساء الى مراكز سياسية مرموقة. إن إبعاد النوع الاجتماعي للتركيبات الاجتماعية المتعددة يؤدي الى «انضباط» السلوك الفردي ليعمل وفق النمطية المحددة اجتماعياً.

ثالثاً: المعيقات والتحديات

ويشير بعض علماء الاجتماع ـ كما ورد في دراسة د. هندية ـ الى أن المعتقدات الدينية التقليدية والمؤسسات الاجتماعية الأخرى تلعب دوراً مهماً في تكريس صور المرأة النمطية التي تحرمها من مراكز قيادية سياسية. هذه هي الحالة بالنسبة لتحديد البيت/العائلة كميدان للمرأة، والعام/السياسة كميدان للرجل. أي أن الفصل بين العام والخاص له نتائج قائمة على النوع الاجتماعي . فالمؤسسات الدينية والتعليمية والقضائية، تنزع نحو إعادة التقسيم الأيديولوجي بين العام والخاص. هذا التقسيم يؤدي الى توقع أن المرأة لا تصلح للعمل السياسي وبالتالي تكرس نمطية أن البيت هو مكان المرأة. ويؤثر الفصل بين النساء والرجال أفقياً وعمودياً في مكان العمل على دخول المرأة السلطة السياسية[١٨].

إذن فإن مسيرة المرأة المسلمة في الحقل الاجتماعي يعترضها العديد من الصعوبات؛ فبينما تحاول المساهمة في تحمل أعباء المسؤولية الاجتماعية وحمل هم المشاركة في البناء والتطوير.. فإن أمامها الكثير من العقبات والتحديات بمختلف أنواعها ومجالاتها، التي ربما ساهمت أساساً في إبعاد الكثيرات من نساء مجتمعنا الإسلامي عن ساحة التفاعل مع المجتمع وأخذ المواقع المناسبة مع كل أحداثه ووقائعه التي يمر بها في مختلف المراحل... لكن التحديات مهما كبرت وتضخمت لا تبرر الهروب من ساحة المجتمع.. فإن أكبر التحديات التي يجب أن يتألم لها الإنسان هي التحديات النابعة من ابتعاد المرأة والرجل على حد سواء عن هموم المجتمع وساحة واجباته ومسؤولياته.. فيجب الوعي بأن المسؤولية الاجتماعية ليست تشريفاً بل هي رسالة وتكليف وواجب...[١٩].

(١٨) سهى هندية، «واقع مشاركة المرأة في مؤسسات السلطة الوطنية الفلسطينية،» ورقة قدمت إلى: **المرأة والمشاركة السياسية في العالم العربي** (عمان: مركز الدراسات النسوية، مركز الأبحاث، ١٩٩٧)، ص ١٠ ـ ١١.

(١٩) الراشد، **المرأة والمجتمع**، ص ١١٩ ـ ١٢١.

إذن، فإن وضع المرأة ودورها في المجتمع بوجه خاص، يتأثران بالثقافة والحضارة اللتين تعيش فيهما.. فالثقافة هي المحك الرئيسي في تكوين الشخصية؛ فشخصية المرء نتاج أساليب التنشئة الثقافية والحضارية. والفروق بين الجنسين ـ الرجل والمرأة ـ تفسر في ضوء المستوى الحضاري والثقافي للمجتمع. وتؤيد هذا الرأي نتائج بعض البحوث السيكولوجية التي أسفرت عن أنه، في مراحل العمر المبكرة، تتفوق الإناث على الذكور في مستوى الذكاء العام، وأن الذكور يتفوقون على الإناث في نهاية مرحلة المراهقة وبدء سن الرشد. كما أوضحت بحوث أخرى أن الإناث في مرحلة الحضانة لسن أقل قدرة من الذكور في التحصيل الدراسي أو في مظاهر الاستقلال، وأنه في مرحلة المراهقة يسيطر على الإناث الإحساس بعدم المقدرة والعجز عن اللحاق بالذكور الذين تهيأت لهم كل الفرص التي لم تسنح للإناث. كما أثبتت بحوث أخرى أن الإناث أكثر قابلية لتأثيرات المجتمع وأكثر توافقاً معه، ويقبلن ما رسمه المجتمع لهن من دور خاص بهن، كإناث، يتلخص في السلبية والتبعية وضعف القدرات العقلية، وفي تهيئتهن لدور الأنثى كأم أو زوجة وربة منزل تابعة لسيطرة الرجل. فثقافة وحضارة المجتمع هما اللتان تحددان وضعية المرأة، وقد يكون ذلك من خلال التنشئة في الأسرة أو في أنماط التحصيل الدراسي أو في التوجيه الى اختيار مهن معينة...[20].

فلا شك في أن التحديات التي تواجه المرأة في هذا السياق على بعدين: البعد الأول يتمثل في الأسرة والبيئة والعادات والتقاليد... والبعد الثاني يتمثل في طبيعة تحمل المسؤولية الاجتماعية.. وفي الحالتين لا بد أن تكون المرأة على قدر لا بأس به من الوعي والنضج حتى تتمكن من مواجهة كل نوع من التحدي بما يناسبه من أسلوب وموقف.. وجدير بالالتفات هنا أن لا تبادر المرأة الى مواجهة بعض التحديات بالقسوة والصلابة خاصة في ما يتعلق بتحديات المحيط الأسري من تقاليد وموروثات وغيرها، بل يوُصى هنا دائماً بالكياسة والفطنة في تطويع الظروف والتحديات كافة..

أما الجانب الآخر لتجاوز التحديات فيكمن في التخطيط ودقة البرمجة لمختلف مراحل العطاء الاجتماعي.. كما أن من التحديات الأخرى التي تواجه المرأة المسلمة في الحياة الاجتماعية، تحدي التنسيق بين مختلف الواجبات الوظيفية والأخرى الاجتماعية..[21].

(٢٠) لطفي، «وضع المرأة في الأسرة العربية وعلاقته بأزمة الحرية والديمقراطية،» ص ١٢٨ ـ ١٢٩.
(٢١) الراشد، المصدر نفسه، ص ١٢٢ ـ ١٢٣.

فينبغي على المرأة أن تُراعي الأولويات في جميع مسؤولياتها سواء داخل البيت أو في خارجه، ولا يستطيع أحد غيرها تقدير هذه الأولويات مع أن هناك خطوطاً عامة قد تكون مورد اتفاق في تحمل المسؤولية في هذا الإطار. . . والأولويات التي نتحدث عنها هنا ـ والتي تستطيع المرأة أن تحددها ـ هي التي ترتبط بطبيعة ظروفها الاجتماعية والأسرية. . . فالمرأة التي تعيش في ظروف أسرة مثقفة وواعية وغنية، على سبيل المثال، تختلف عن تلك التي تعيش ظروفاً معاكسة. . كما أن المرأة التي تحصل في أسرتها على من يُعاونها ويخفف عنها الأعباء المنزلية تختلف عن تلك التي تعيش في جوّ عائلي يرمي بكل ثقله على كاهلها. . ولذلك فنظراً لصعوبة تشخيص الظروف والخصائص التي تعيشها المرأة في محيط أسرتها، فهي وحدها التي يمكنها تشخيص أولوياتها في هذا المجال(٢٢).

يقول د. يوسف القرضاوي: إن المرأة ـ بمنطق الإحصاء والتعداد ـ نصف المجتمع، ولكنها بحكم تأثيرها في زوجها وأولادها ومحيطها أكثر من النصف. والإسلام يرتفع بقيمة المرأة وكرامتها باعتبارها عضواً في المجتمع ـ أماً، زوجةً، أختاً أو إبنة . . . ـ وقبل ذلك كله باعتبارها إنساناً. والمرأة في نظر الإسلام ليست خصماً للرّجل ولا منازعاً له، بل هي مكملة له وهو مكمل لها؛ هي جزء منه وهو جزء منها. . بيد أنه مما يؤسف له أن بعض الأفكار القاتمة قد تسربت الى عقول طائفة من المسلمين، فساء تصورهم لشخصية المرأة ولدورها وساء ـ تبعاً لذلك ـ سلوكهم في معاملتها، وتعدوا حدود الله في ذلك فظلموا أنفسهم وظلموها.

فهناك المقصرون في حق المرأة ينظرون إليها نظرة استهانة واستعلاء. . وهم يعتبرونها مخلوقاً ناقص الأهليّة. . . بل لقد عبَّر بعضهم بأنها كالنعل يلبسها متى أراد ويخلعها متى أراد. وبعض هؤلاء رجع الى عهد الجاهلية، فلم يجعل لبناته حقاً في الميراث. . وبعضهم حبسها في البيت، فلا تخرج لعلم ولا عمل، ولا تساهم في أي نشاط نافع يخدم مجتمعها، مهما يكن نوعه. . . وحرموها من الخروج لطلب العلم(٢٣).

أما الشيخ حسن البنا ـ المرشد العام للإخوان المسلمين ـ فيرى أن المرأة ليست في حاجة الى التبحر في اللغات المختلفة، وليست في حاجة الى الدراسات الفنية الخاصة. إن المرأة للمنزل أولاً وأخيراً، وليست بحاجة للتبحر في دراسة الحقوق

---

(٢٢) المصدر نفسه، ص ١٢٤.

(٢٣) حسين العودات، **المرأة العربية في الدين والمجتمع: عرض تاريخي** (دمشق: الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٦)، ص ١٧٠ ـ ١٧١.

والقوانين.. ولذلك طالب بإعادة النظر في مناهج تعليم البنات، ووجوب التفريق بينها وبين مناهج تعليم الصبيان في كثير من مراحل التعليم...[٢٤].

فأي نظرة للمرأة هذه؟ وأي مجتمع ذلك الذي يجعل من المرأة شيئاً على هذه الدرجة من الانحطاط والتخلّف؟ فالمرأة لا يعرف قيمتها ويكرمها إلا من كان واعياً بأهمية دورها في حياة المجتمع.

إن الحركة النسائية، وقضية المرأة، إنما تدور وتتطور، في إطار هذه العملية العامة.. وبالتالي فإن تعميق توجهاتها التحررية والديمقراطية لايمكن أن يكون إلا بتبني التوجهات الوحدوية على النطاق العربي العام، من حيث المبدأ ومن حيث الممارسة. ولا بد أن تسهم الحركات النسائية في النضال النشيط ليس من أجل توحيد التنظيمات النسائية العربية و خلق حركة نسائية ديمقراطية عربية واحدة فقط، بل كذلك الإسهام النشط في جهود جميع القوى المناضلة من أجل الوحدة القومية[٢٥].

---

(٢٤) المصدر نفسه، ص ١٦٣.

(٢٥) مطر، «دور التنظيمات والجمعيات النسائية في الوطن العربي،» ص ١٩٩.

اختتام المؤتمر

(١)

البيان الختامي للمؤتمر والتوصيات الصادرة عنه

يؤكد تاريخ الأنسانية كما تؤكد تجاربها المتنامية، أن الديمقراطية بمضامينها الإنسانية المختلفة قضية لا يمكنها أن تنفصل عن وعي الناس وإدراكهم، إذ لا بد لها أن تتحقق في الوعي روحاً تربوية نابضة بالحياة قبل أن تتجسد في الواقع وتتبلور في الوجدان. وتأسيساً على هذه المسلمة التاريخية بدأ رجال السياسة اليوم يوجهون أنظارهم نحو الفعل التربوي يستلهمونه من أجل بناء الحقيقة الديمقراطية في المجتمع. ومن هنا بدأ الشغل الشاغل للمربين والسياسيين في العالم المتقدم لتوظيف التربية توظيفاً ديمقراطياً يهدف إلى تأصيل الوعي الاجتماعي بالحرية وإعادة تشكيله على نحو ديمقراطي.

وفي غمرة هذه التوجهات وتأسيساً على هذه المعطيات التاريخية لأهمية الديمقراطية والوعي الديمقراطي ودور التربية في بناء هذا الوعي قام قسم أصول التربية بكلية التربية في جامعة الكويت ـ كلية التربية ـ بالإعداد لهذا المؤتمر ورعاية فعالياته العملية والمعرفية في الفترة بين ٢٧ و٢٩ تشرين الثاني/ نوفمبر عام ١٩٩٩ في مدينة الكويت.

وبرعاية وزير التعليم العالي د. يوسف حمد الإبراهيم استهل المؤتمر أعماله بحفل افتتاحي حضره عدد من الشخصيات العلمية والسياسية في الكويت والوطن العربي. وقال الوزير كلمة أبرز فيها القيم الديمقراطية في العملية التربوية وضرورتها لمواكبة التحديات التاريخية في الألفية الجديدة. وتضمنت كلمة الوزير تأكيداً علمياً لما يجسده موضوع الديمقراطية والتربية من أهمية تاريخية في سبيل التحولات الديمقراطية المجتمعية، حيث تشكل التربية الديمقراطية البوابة التاريخية إلى مجتمع تنهض فيه القيم الديمقراطية بمضامينها الإنسانية والاجتماعية.

وجاءت كلمة د. جاسم الكندري، عميد كلية التربية بجامعة الكويت، تعبيراً عن المضامين الفلسفية لطبيعة العلاقة الجوهرية والجدلية بين أنساق الحياة التربوية والسياسية.

واشتملت كلمة د. عبد المحسن حمادة رئيس قسم أصول التربية ورئيس المؤتمر على منظومة من التصورات التربوية والوظيفية حول الدور التاريخي للديمقراطية بجناحيها التربوي والسياسي.

وبيَّن أن المجتمع الذي لا يحترم حقوق مواطنيه يستحيل عليه أن ينهض أو يتقدم، لأن الإنسان المحروم من حقوقه لن يلعب دوراً مهماً في عملية النهضة، والإنسان هو مفتاح النهضة وحجر الزاوية في عملية التنمية. وبيَّن أن التخلف الذي تعيشه المجتمعات العربية يعود بالدرجة الاولى الى الحرمان من الديمقراطية الذي يعانيه الإنسان العربي.

وعلى هذا الأساس تنامت فعاليات المؤتمر التي اشتملت على أربع عشرة دراسة علمية في ثماني جلسات حامية ونشطة تجسدت في محاولة تقديم تصورات علمية متقدمة حول قضايا الديمقراطية وقيمها واتجاهاتها ومناحيها السياسية والتربوية.

وقد أكد أغلب المؤتمرين أهمية أيجاد صيغ تربوية في مستوى المنهج والأداة وطرق تأهيل المعلمين من أجل الانطلاق بالتربية العربية نحو آفاقها الديمقراطية.

وقد شهد المؤتمر انعقاد ثلاث ندوات نقاشية هامة تناولت قضايا:

- الديمقراطية في الكويت والوطن العربي.
- التربية والديمقرطية.
- المرأة في مجتمع ديمقراطي.

واستطاع المؤتمرون في خاتمة المطاف تقديم مجموعة من التوصيات العملية التي تعبر عن هاجس المرحلة التاريخية الصعبة التي تعيشها الأمة العربية. وقد صنفت هذه التوصيات في المستويات التالية:

في المستوى السياسي

انطلاقاً من أهمية التفاعل الدينامي والجدلي بين السياسة و التربية أكد المؤتمرون ما يلي:

- العمل على تحقيق التواصل الفكري والتنسيق بين السياسيين والتربويين في ميدان التخطيط والتنظيم لتعزيز القيم الديمقراطية في العمل التربوي ولا سيما في

مختلف الانساق التربوية المدرسية والجامعية.

- يوصي المؤتمر بالعمل على تشكيل لجان للتربية الديمقراطية في المجالس التشريعية والتنفيذية من أجل العمل على تأصيل وإحياء القيم الديمقراطية في العمل التربوي.

- العمل المستمر على إحياء مؤتمرات وورشات عمل حول قضايا الديمقراطية التربوية والتأكيد على أهمية مشاركة رجال السياسة والأحزاب السياسية من مختلف التيارات السياسية، وذلك من أجل العمل على تأكيد أهمية الفعل السياسي في ترسيخ الحياة الديمقراطية في التربية، ومن اجل تأكيد أهمية الدورة التربوية في تأصيل الإطار القيمي لديمقراطية سياسية تستمر في الوجود عبر عملية وعي اجتماعي متنامية نحو مزيد من الممارسات الديمقراطية في الحياة المجتمعية والسياسية.

- تأكيد أهمية الدور الإعلامي السياسي في التعريف بالضرورة التاريخية لأهمية الدور التربوي في مجال تأصيل القيم الديمقراطية في المجتمع سياسياً واجتماعياً.

- إعادة تشكيل الوعي السياسي على أساس من الايمان بأهمية التربية في ميدان العمل السياسي عبر عملية تأصيل القيم الديمقراطية التي تتمحور حول مفاهيم الحرية والعدالة والمشاركة وقبول الآخر، ونبذ التعصب والعنف، والايمان بالدور التاريخي لمشاركة مختلف القوى السياسية والاجتماعية في الحياة السياسية.

في مجال المؤسسات الجامعية العربية

- تأكيد أهمية الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية والتوسع أفقياً وعمودياً في تأصيل هذه التجربة ومنح أعضاء هيئة التدريس كل إمكانيات الإبداع والعطاء العلمي في أجواء ديمقراطية.

- ضرورة تفعيل الحريات الديمقراطية والأكاديمية وإدراجها صراحة في القوانين التنظيمية الناظمة للجامعات العربية، وبالتالي تحديد معالم وحدود هذه الحريات بصورة تخرج عن دوائر اللبس والغموض.

- منح الحصانة الأكاديمية والسياسية لأعضاء الهيئة التدريسية أسوة بأعضاء الهيئات القضائية، نظراً لما لهذه الحصانة من أهمية توفير المناخ العلمي للإبداع في مختلف جوانب الحياة العلمية والمعرفية في الجامعة.

- ضمان الاستقلال المادي للجامعات نظراً لأهمية دوره الكبير في تعزيز الحياة الديمقراطية في الجامعة، والعمل على إنشاء مراكز الخدمة الجامعية العامة التي يمكنها توفير الأموال اللازمة للإنفاق على متطلبات الأنشطة الجامعية والأبحاث العلمية والاستشارات الفنية.

ـ العمل على توفير المناخ الديمقراطي للحياة الطلابية في الجامعات العربية وتفعيل الحياة الطلابية على نحو ديمقراطي بما من شأنه تأكيد الحضور الديمقراطي لخريجي الجامعة في نشاطات الحياة الديمقراطية في المجتمع.

ـ تفعيل النشاطات النقابية الطلابية الجامعية وتأكيد أهميتها ودعم توجهاتها انطلاقاً من الأهمية التي أكدتها بحوث المؤتمر ومناقشاته حول أهمية الفعل النقابي الطلابي في تعزيز الممارسات الديمقراطية الطلابية وتأكيد القيم الديمقراطية المصاحبة لها.

ـ تأسيس جهاز إعلامي في الجامعة يتميز بطابع الاستقلال تأكيداً للحريات الفكرية والاجتماعية في الجامعة بما يخدم قضايا الجامعة والمجتمع.

ـ بناء مناهج وبرامج تربوية ترسخ القيم الديمقراطية والأعراف الإنسانية باتجاه حقوق الأنسان والتعايش مع الآخر وقبول الرأي الآخر ونبذ العنف والتعصب والتسلط وكل أشكال الإكراه والاستبداد الإنساني.

ـ إعادة النظر في الأنظمة الجامعية القائمة وإعادة بنائها بما يؤكد الحضور الدائم والمستمر للأعراف والقيم الديمقراطية في مختلف جوانب وتوجهات الحياة الجامعية، وبما يؤكد مبادىء الحرية والمساواة واحترام الذات.

ـ ينادي المؤتمر بأهمية تحرير المؤسسات التربوية الجامعية من أمراض التلقين والتعليم البنكي وتأكيد أساليب التعليم الابداعية والابتكارية التي تنمو في المناخ الديمقراطي وتعزز الاتجاهات الديمقراطية في الجامعة وذلك في الآن الواحد.

ـ إنشاء قاعدة بيانات ومراكز القياس للرأي العام في الجامعة وذلك من أجل رصد وتحديد التحديات والمشكلات التي تواجه الحياة الاجتماعية وإيجاد الحلول المناسبة لها في سياق تعزيز الحياة الديمقراطية في المجتمع وتأكيد حضور الرأي العام في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والسياسية.

ـ العمل على تعزيز مفهوم ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في الجامعة وبناء أنظمة قبول جامعية طلابية تستوعب مختلف الفئات الاجتماعية في الجامعة تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في نسق الحياة الجامعية.

ـ العمل على تعزيز وضعية الطلاب المعوزين وتقديم المنح الدراسية والمعونات العينية والمادية والمعنوية للطلاب الذين ينحدرون من بيئات اجتماعية تعاني صعوبات ثقافية ومادية وذلك تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

في مستوى التعليم العام والمؤسسات التربوية المدرسية

وفي ما يتعلق بالمؤسسات المدرسية والتعليم العام خرج المؤتمر بالتوصيات التالية:

- تأكيد الروح الديمقراطية في مناهج ومقررات المراحل المدرسية المختلفة وإعادة بناء هذه المناهج أو تطعيمها بهذه التي تنبض بالقيم والمعاني الديمقراطية لتنمي في الطالب القدرة على فهم الديمقراطية والوعي بها وتساعد على تكوين مشاعر ايجابية نحو الديمقراطية لتعمق في نفوس الطلبة حب الديمقراطية وادراك أهميتها بالنسبة للانسان والدولة.

- تفعيل دور مجالس الآباء والأمهات وتوثيق العلاقة التربوية بين الأسرة والمدرسة وتطوير اساليب الحوار الديمقراطي بين المدرسة والأسرة وتعزيز المشاركة الإيجابية بين المعلمين والآباء في نسق الحياة التربوية.

- يوصي المؤتمر بأهمية تحقيق التواصل العلمي والتربوي بين المؤسسات التعليمية والمجتمع وهدم الحواجز القائمة بينها وفقاً لعطاءات التربية الحديثة.

- الاهتمام بالفئات الخاصة من معوقين ومبدعين وموهوبين، ودراسة أفضل السبل لتطوير إمكانيات هذه الفئات والنهوض بها الى الحدود القصوى.

- تأكيد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتأكيد حقوق الفئات المهيضة اجتماعياً وتخصيص برامج من المساعدات العلمية والمادية والمنح لهذه الفئات كي تتمكن من متابعة التحصيل العلمي والتربوي على مبدأ المساواة مع الآخرين.

- تأكيد مبدأ إلزامية ومجانية التعليم ولا سيما بالنسبة لجميع الفئات الاجتماعية المحرومة اجتماعياً وثقافياً.

- تأكيد مبدأ مجانية التعليم ما أمكن ذلك ولا سيما في المراحل الأولى من التعليم من أجل استقطاب مختلف أبناء الفئات الاجتماعية وتأكيد حضورهم الاجتماعي في التجربة التربوية للمجتمع.

- توفير المناخ الديمقراطي في الحياة التربوية المدرسية والعمل على تطوير تجارب الفعاليات التربوية المدرسية عبر الأنشطة الاجتماعية التي تتيح لأولياء الأمور فرصاً أوسع من المشاركة في دائرة الحياة المدرسية على نحو ديمقراطي.

- تحقيق التعاون بين المدرسة والأسرة وذلك من أجل دعم التجربة الديمقراطية في الأسرة وتأكيد النسق القيمي للحياة الديمقراطية في ممارسة الآباء والأمهات في داخل الأسرة وميادين نشاطها.

ـ العمل بصورة مستمرة على التفعيل الديمقراطي لوسائل الإعلام ومشاركة وسائل الإعلام بصورة مستمرة ومكثفة في تأكيد الوعي الديمقراطي داخل المؤسسات التعليمية والتربوية في مجال الأسرة والمدرسة والمجتمع.

ـ التأكيد المستمر لأهمية إدخال مقررات تتضمن حقوق الإنسان والقيم الديمقراطية بمختلف تجلياتها وصورها واتجاهاتها في مجال الحياة المدرسية وتشكيل الأطفال على نحو ديمقراطي.

في ما يتعلق بالمعلم

ـ تأهيل المعلمين الجدد تأهيلاً ديمقراطياً في المعاهد والمؤسسات التربوية التي تعمل على إعدادهم ليكونوا رسل عطاء ديمقراطي يخصبون الحياة التربوية التي يعملون فيها بأخلاق وقيم الحياة الديمقراطية بمختلف معانيها وأسمى تصوراتها.

ـ إعادة تأهيل المعلمين القدامى وفقاً لمنهجية جديدة تؤسس لروح ديمقراطية في العمل التربوي وذلك عبر دورات تربوية مديدة أو قصيرة الأمد تمدهم بكل إمكانيات العمل وفقاً للمبادئ الديمقراطية وإقناعهم بأهمية وضرورة الحضور التربوي للقيم الديمقراطية في المدرسة ومنه الى المجتمع.

ـ ايفاد المعلمين للاطلاع على التجارب التربوية المتقدمة لبعض البلدان الغربية والشرقية التي تأخذ المبدأ الديمقراطي في نسق الحياة التربوية في مجال المدرسة وفي مجال المؤسسات التربوية الأخرى .

ـ دعوة بعض المعلمين والمدرسين العاملين في بعض الدول ذات التجارب التربوية المتقدمة في مجال الديمقراطية للاستفادة من خبراتهم وتأصيلها في تجربة المعلمين المحليين في كل بلد عربي.

ـ تبادل الخبرات والتجارب بين المعلمين في البلدان العربية في مجال التربية الديمقراطية وتطوير هذه التجارب عبر تبادل هذه الخبرات والتجارب التربوية في هذا الميدان.

ـ العمل على تحسين وتطوير الظروف المادية والاجتماعية للمعلمين والمدرسين في المؤسسات التربوية والتعليمية تأكيداً لروح القيم الديمقراطية وتمكين المعلم من ممارسة دوره الديمقراطي على أكمل وجه.

ـ تحرير المعلمين من كل أشكال الخوف والقلق والتسلط وتعميق احساسهم بسمو الرسالة التربوية والإنسانية التي يتوجب عليهم أداؤها في دائرة مجتمعهم وحياتهم الاجتماعية.

ـ انتقاء المعلمين وفقاً لمواصفات علمية وأخلاقية وشخصية مناسبة لأداء الرسالة العلمية والديمقراطية في آن واحد، واختيار هؤلاء الذين يؤمنون برسالة التعليم وقيمه القادرين على حمل رسالته، وتحرير المؤسسات التربوية من المعلمين الذين يفتقرون للمواصفات الأخلاقية والعلمية الضرورية لممارسة الفعل التربوي الديمقراطي بمعانيه الخلاقة.

ـ إغناء العمل التربوي للمعلمين عن طريق المحاضرات والندوات وورشات العمل التي تسعى إلى رفع سوية العمل التربوي الديمقراطي في مجال الحياة التربوية، وتأكيد أهمية غرس القيم الديمقراطية في نفوس الناشئة عن طريق الممارسة والقدوة الحسنة، وعن طريق إعلاء شأن هذه القيم في مختلف مستويات الحياة التربوية.

ـ الالتزام بميثاق شرف للمعلم يوازي بين الحقوق والواجبات في العملية التعليمية.

ـ تأكيد حق المعلمين في المشاركة وحضور مختلف المؤتمرات التربوية وورشات العمل في مختلف انحاء الوجود العربي والعالمي، بما من شأنه أن يطور إمكانيات المعلمين المعرفية والعلمية ويؤهلهم لممارسة دور تربوي ديمقراطي أكثر أهمية وخصوصية.

ـ تحقيق التواصل بين المعلمين والفعاليات العلمية التربوية الجارية في أنحاء العالم عبر المنشورات والكتب والدوريات التي تتضمن التطورات الجارية في ميدان التربية والتعليم ونظريات الحياة التربوية، وذلك من شأنه أن يلعب دوراً كبيراً في تطوير إمكانيات المعلم في مجال الممارسة الديمقراطية في المدرسة و المجتمع.

ـ تعريف المعلمين وتبصيرهم بمخاطر وسلبيات التربية التي تعتمد التلقين والاستظهار ومساعدتهم في التعرف على أفضل التصورات العلمية التي تؤكد على الابتكار والحرية والإبداع.

ـ إعطاء المعلمين حريات أوسع في مجال اختيار مفردات مقرراتهم وفي مجال التعليم ووضع الخطط التي يرونها مناسبة في عملية التعليم بعيداً عن المراقبة والضبط المركزي الخانق.

ـ العمل على وضع أنظمة إدارية جديدة تعلي من شأن المعلمين الذين يبرهنون عن قدرات عالية وإبداعية في عملهم وفي انتاجهم التربوي وذلك عن طريق المكافآت والمنح والترقيات.

ـ تأكيد دور المعلمين بصورة مستمرة في المشاركة في وضع أهداف المقررات التي يدرِّسون، وفي نقد ما هو قائم وإيجاد القنوات الخاصة بذلك من أجل تفعيل هذه

التجربة والاستفادة إلى الحد الأقصى من إمكانيات المعلمين وتجاربهم في تطوير العمل التربوي الديمقراطي في المدرسة.

في مجال حقوق المرأة وحرياتها الديمقراطية والسياسية

انطلاقاً من أهمية الدور التاريخي للمرأة في العملية التربوية، وإقراراً من المؤتمرين بالدور العظيم للمرأة والمتعاظم للأم المرأة في العملية التربوية، وإيماناً بأنه لايمكن بناء روح ديمقراطية في مجتمع تعاني فيه المرأة من القهر والتسلط والجمود، فإن المؤتمرين تواصوا بما يلي:

ـ العمل على بناء التشريعات والنظم التي تحرر المرأة من مختلف أشكال القهر والجمود والتسلط التي تعانيها.

ـ تأكيد أهمية مشاركة المرأة في مختلف الفعاليات والنشاطات الاجتماعية والثقافية والتربوية التي تدور في نواحي الحياة الاجتماعية.

ـ إقامة ندوات تربوية تعرف المرأة بخطورة دورها التربوي وأهميته في مجال إعداد الأطفال إعداداً ديمقراطياً للحياة الاجتماعية.

ـ توجيه البرامج الإعلامية المستمرة لتعريف الأمهات بالدور الكبير الذي يمكن أن تؤديه في بناء العقول الديمقراطية وبقدرتهن اللامتناهية على تشكيل وعي ديمقراطي يؤسس لحياة ديمقراطية في دائرة المجتمع والحياة المجتمعية.

ـ تعريف المرأة اعلامياً وتربوياً بمخاطر استخدام العنف ضد الاطفال في دائرة الحياة الاسرية ومدى تأثيره السلبي على إمكانيات الطفل ومدى قدرته على المشاركة الاجتماعية المستقبلية على نحو إيجابي وبنّاء.

ـ تعريف المرأة إعلامياً وتربوياً أيضاً بمختلف أساليب التنشئة الاجتماعية التي تتنافى مع إمكانيات بناء الطفل وتكوينه على نحو إيجابي خلاق مثل أساليب: الترك والتدليل والتسلط، وتأكيد أهمية التربية الديمقرطية التي تأخذ بأسباب المعرفة العلمية والتربوية في هذا المستوى.

ـ إيجاد التشريعات القانونية التي تحمي المرأة من تسلط الأزواج ومن العنف الجسدي وتأكيد كرامة المرأة وحريتها سعياً الى تكوين مجتمع ديمقراطي.

ـ تأكيد حصول المرأة في المجتمع العربي على مختلف حقوقها السياسية والاجتماعية وأهمية مشاركتها في اتخاذ القرار والمشاركة السياسية بأوسع الإمكانيات المتاحة.

- تأكيد أهمية تعليم المرأة في مختلف مراحل التعليم وتبصيرها بحقوقها الاجتماعية والثقافية والروحية.

- تنظيم دورات تربوية واسعة في مختلف أرجاء الوطن لتدريب المرأة على أفضل أساليب التنشئة الاجتماعية التي تأخذ طابعاً ديمقراطياً.

- تنظيم دورات تربوية وإعلامية تعرف المرأة بحقوقها الدينية والاجتماعية وهذه التي نصت عليها المواثيق الدولية التي تؤكد حقوق المرأة وحمايتها من كل أشكال التسلط والقهر.

(٢)
كلمة شكر

مجدي حماد

الأخوات والأخوة

الآن ونحن نقترب من لحظة الختام.. ويستعد كل ليقول: «إلى اللقاء».. لا وداعاً، يشرفني ويسرني أن أعبر باسمكم جميعاً عن واجب الشكر لكل الجهود المتفانية التي هيأت لنا هذه الفرصة للتداول حول شأن من شؤون أمتنا العربية، يرتبط بمستقبلها ارتباطاً وثيقاً، وهو موضوع الديمقراطية والتربية في الوطن العربي وفي الكويت.. العزيزة على قلوبنا جميعاً. وهو واجب مستحب.

الشكر ـ أولاً ـ إلى السيد د. وزير التربية والتعليم العالي الذي عقدت الندوة تحت رعايته، ومشاركته الفاعلة.

والشكر ـ ثانياً ـ إلى السيدة د. مديرة جامعة الكويت، والسيد د. عميد كلية التربية، والسيد د. رئيس المؤتمر، وكل الزملاء بكلية التربية وقسم أصول التربية، وبخاصة أعضاء اللجنة التنظيمية التي تحملت الكثير من الأعباء، بكل الصبر والأناة، لتنظيم هذه الندوة على هذا المستوى المتميز.

والشكر ـ ثالثاً ـ إلى الجهات التي شاركت في تنظيم هذه الندوة ورعايتها: بنك الكويت الوطني، والأمانة العامة للأوقاف، ومؤسسة محمد عبد المحسن الخرافي.

والشكر ـ رابعاً ـ الى الباحثين والمعقبين والمشاركين الذين قدموا المادة العلمية رفيعة المستوى، والمناقشات الموضوعية الراقية، التي شرفت هذه الامكانات والاستعدادات وعززت مقدارها.

والشكر ـ خامساً ـ إلى اللجنة الاعلامية ولجنة العلاقات العامة، وكل الجنود المجهولين من أطقم السكرتاريا والاستقبال والتنظيم.

والشكر موصول إلى إدارة فندق المريديان على كرم الضيافة، وحسن الخدمة وتقديم كل التسهيلات المطلوبة.

الأخوات والأخوة..

إن التقاء هذه النخبة الممتازة من أبناء أمتنا العربية، الذين هيأت لهم هذه الندوة فرصة الحوار الجاد والبنّاء في شأن من شؤون الأمة ومستقبلها، ووفرت كل المتطلبات اللازمة لتحقيق أهدافها، يؤكد وحدة الهموم والاهتمامات في صفوفنا، كما يؤكد وحدة تصورنا لطريق المستقبل لتبقى الأمة العربية عزيزة غالية.. تبقى الأُمة.. ولن تكون الأَمَة.. ونحن قادرون على ذلك.. عازمون عليه بإذن الله.

ولكي ننهض بعبء هذا الدور، علينا ابتداء أن نؤكد أن «... الساكت عن الحق شيطان أخرس»... وأن نقول كلمة الحق دوماً، وبخاصة في وجه كل سلطان جائر.. ولنا أن نتأسى في ذلك بقول الإمام الشافعي: «مذهبي صواب يحتمل الخطأ، ومذهب غيري خطأ يحتمل الصواب».. وأن ندرك أن دورنا يتنزل بين منزلتين، يحددهما قول رسول الله ﷺ «من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، وإن لم يستطع فبلسانه، وإن لم يستطع فبقلبه، وهذا أضعف الإيمان». فهذا الحديث الشريف يشير إلى مفاهيم ثلاثة باللغة الأكاديمية والسياسية المعاصرة: أولها ـ العنف السياسي، وثانيها ـ الدعوة، وثالثها المقاومة السلبية. ومجال دورنا يتركز في هذا المنهج الثاني، منهج الدعوة: من ناحية لنرد الحاكم عن الظلم والاستبداد ونعلي من قيمة الحرية.. ومن ثم نسد أبواب العنف، ومن ناحية أخرى لدفع الأغلبية الصامتة إلى المشاركة، وتأكيد حقها في المساواة... وبهذا الثالوث ـ الحرية، المساواة، المشاركة ـ يفتح الطريق واسعاً أمام الديمقراطية.

ولنلتزم في كل ذلك بقول الحق ـ تبارك وتعالى ـ **﴿وجادلهم بالتي هي أحسن﴾**[1].

(١) **القرآن الكريم،** «سورة النحل،» الآية ١٢٥.

برنامـــج المؤتمـــر

الافتتاح

١٠,٠٠ ـ ١٠,٣٠	كلمة الافتتاح الأولى	د. يوسف حمد الإبراهيم
	كلمة الافتتاح الثانية	د. جاسم يوسف الكندري
	كلمة الافتتاح الثالثة	د. عبد المحسن حمادة

السبت: ٢٧/ ١١/ ١٩٩٩

الجلسة الأولى:	رئيس الجلسة: د. ناصر الصانع	
١٠,٣٠ ـ ١٢,٣٠	ـ رؤية نقدية لإشكالية الشورى والديمقراطية.	د. خالد بن عبد العزيز الشريدة
	ـ الليبرالية السياسية والاقتصادية في الوطن العربي في ظل العولمة.	د. عبد الله هدية
	ـ التجربة الديمقراطية في الكويت: الإخفاقات والتحديات.	د. محمد عبد المحسن المقاطع

الأحد: ٢٨/ ١١/ ١٩٩٩

الجلسة الثانية:	رئيس الجلسة: د. أحمد عبد الله المعقب: د. محمد غانم الرميحي	
٩,٠٠ ـ ١١,٠٠	ـ أزمة الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي.	د. برهان غليون
	ـ الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية.	د. محمود قمبر

	- أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي.	د. أحمد محمد النكلاوي
الجلسة الثالثة	رئيس الجلسة: د. حسن العلوي	
١١,٣٠ - ١٣,٣٠	- إسهام النظام التعليمي في إصلاح المسيرة الديمقراطية في الكويت: دراسة ميدانية.	د. عبد المحسن حمادة ود. محمد وجيه الصاوي
	- الديمقراطية والمعلم.	د. عبد الله محمد الشيخ
	- برنامج تدريبي مقترح لتنمية السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي للمعلم العربي.	د. إلهام عبد الحميد فرج
	- الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت.	د. علي أسعد وطفة ود. سعد الشريع

الإثنين: ٢٩/ ١١/ ١٩٩٩

الجلسة الرابعة	رئيس الجلسة: د. سعاد الفريح	
٩,٠٠ - ١٠,٠٠	المعقب: د. كمال مرسي	
	- التنشئة الاجتماعية الديمقراطية كما يدركها الوالدان والأبناء في الأسرة الكويتية.	د. فاطمة عباس نذر
	- المرأة في مجتمع ديمقراطي.	د. موضي عبد العزيز الحمود

السبت: ٢٧/ ١١/ ١٩٩٩

الندوة الأولى	- الديمقراطية في الوطن العربي.	
	- رؤية واقعية للتحولات الديمقراطية في الوطن العربي ومستقبلها.	د. جواد محمد الحمد
	- الديمقراطية في الكويت والوطن العربي.	د. أحمد باقر
	- الديمقراطية في الوطن العربي.	د. مجدي حماد

الأحد: ٢٨/١١/١٩٩٩

	رئيس الجلسة: د. يوسف الإبراهيم (وزير التربية)	
الندوة الثانية	الديمقراطية والتربية.	
	- الديمقراطية والتربية: نحو رؤية لمستقبل الوطن العربي.	د. عبد الرزاق عبد الفتاح ابراهيم
	- التجربة النقابية الجامعية إثراء للحياة الديمقراطية: تجربة كويتية.	أسامة عيسى الشاهين (رئيس اتحاد الطلبة)

الإثنين: ٢٩/١١/١٩٩٩

الندوة الثالثة:	رئيس الندوة: د. كافيه رمضان	
	أدوار المرأة في مجتمع ديمقراطي	
	- دور المرأة في المجتمع الديمقراطي «تجارب وممارسات وعقبات».	د. معصومة المبارك
	- المرأة في مجتمع ديمقراطي.	د. موزة غباش

فهـــرس

ـ أ ـ

ـ ب ـ

ـ ت ـ

- ث -

- ج -

- ح -

ـ خ ـ

ـ د ـ

ـ ذ ـ

ـ ر ـ

- ز -

- س -

- ش -

- ص -

ـ ط ـ

- ع -

ـ غ ـ

ـ ف ـ

ـ ق ـ

ـ ن ـ

ـ هـ ـ

هذا الكتاب

يضم هذا الكتاب أعمال المؤتمر العلمي الثالث لقسم أصول التربية في كلية التربية ـ جامعة الكويت. وقد شاركت فيه نخبة من المفكرين والمختصين العرب تربو على أربعة وأربعين باحثاً.

.. مع تطور الفكر السياسي، كان انبثاق الديمقراطية في مضمونها الاجتماعي بحسبانها نمط حياة المجتمع في كليته، أو أسلوب ممارسة الحياة في جوانبها ومكوناتها ومؤسساتها كافة، إلى حد أصبح معه من الصعب الفصل بين الديمقراطية بمضمونها السياسي ومضمونها الاجتماعي. فالديمقراطية، بهذا المفهوم الشامل، لم تعد مجرد ممارسات وإجراءات سياسية فحسب، وإنما هي منظومة من القيم وأنماط التفكير والسلوك والاتجاهات والأحاسيس. من هنا تصبح التربية الباب والمفتاح لإكساب الكائن الحي منظومة القيم وأنماط التفاعل والتفكير التي تمكنه من تحقيق الديمقراطية وترسيخها.

ولإبراز أهمية الديمقراطية، وأهمية البعد التربوي والتعليمي في تنمية الوعي بالديمقراطية جرى تقسيم أعمال هذا المؤتمر في هذا الكتاب إلى قسمين. القسم **الأول** «الأبحاث» يحتوي على اثني عشر فصلاً تدور حول مفاهيم الديمقراطية، والجوانب المحددة لأزمة الديمقراطية والتربية في الوطن العربي، والجوانب التطبيقية للديمقراطية والتربية في الكويت، وأخيراً التنشئة الاجتماعية الديمقراطية كما تظهر في مفهوم الديمقراطية في العائلة والمجتمع. أما القسم **الثاني** «الندوات» فقد ضم أعمال الندوات الثلاث التي تميزت بها أعمال المؤتمر، وقد هدفت إلى مناقشة جوانب عدة ترتبط بالإطار العام لموضوع الديمقراطية والتربية.

مركز دراسات الوحدة العربية

بناية «سادات تاور» شارع ليون ص.ب: ٦٠٠١ ـ ١١٣
الحمراء ـ بيروت ٢٠٩٠ ١١٠٣ ـ لبنان
تلفون: ٨٦٩١٦٤ ـ ٨٠١٥٨٢ ـ ٨٠١٥٨٧
برقياً: «مرعربي» ـ بيروت
فاكس: ٨٦٥٥٤٨ (٩٦١١)

e-mail: info@caus.org.lb
Web Site: http://www.caus.org.lb

الثمن: ٤
أو

